



# Activités d'élaboration de normes et de contenus de formations professionnelles dans le champ aéronautique : rôle de l'hétérogénéité des décideurs, du sens du travail et des dynamiques de délibérations collectives

Marie Piques

## ► To cite this version:

Marie Piques. Activités d'élaboration de normes et de contenus de formations professionnelles dans le champ aéronautique : rôle de l'hétérogénéité des décideurs, du sens du travail et des dynamiques de délibérations collectives. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. <NNT : 2013TOU20139>. <tel-01037909>

**HAL Id: tel-01037909**

**<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01037909>**

Submitted on 23 Jul 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.





**Université  
de Toulouse**

# THÈSE

**En vue de l'obtention du**

## **DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE**

**Délivré par :**

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

---

**Présentée et soutenue par :**

**Marie PIQUES**

**le** Vendredi 20 Décembre 2013

**Titre :**

ACTIVITES D'ELABORATION DE NORMES ET DE CONTENUS DE FORMATIONS  
PROFESSIONNELLES DANS LE CHAMP AERONAUTIQUE.  
Rôle de l'hétérogénéité des décideurs, du sens du travail et des dynamiques de  
délibérations collectives.

---

**École doctorale et discipline ou spécialité :**

ED CLESCO : Psychologie

**Unité de recherche :**

Laboratoire "Psychologie du Développement et Processus de Socialisation" (PDPS) - EA 1687

**Directeur(s) de Thèse :**

Raymond DUPUY, Pr. en Psychologie, Université Toulouse II - Le Mirail  
Jean-Luc MEGEMONT, MCF en Psychologie, Université Toulouse II - Le Mirail

**Rapporteurs :**

Anne-Marie COSTALAT-FOUNEAU, Pr. en Psychologie, Université de Montpellier III  
Nicolas ROUSSIAU, Pr. en Psychologie, Université de Nantes



*À mes parents et  
à ma grand-mère (Kenavo)...*



## **REMERCIEMENTS**

*Parce qu' « il n'y a pas de hasard, il n'y a que des rendez-vous »... [Paul Éluard].*

*Au terme de ce travail, je tiens, tout d'abord, à remercier mes co-directeurs : Monsieur Dupuy et Monsieur Mègemont pour leur encadrement, leur implication, leurs orientations, leurs encouragements, leur disponibilité et leur soutien constant. Je les remercie également pour m'avoir initié au monde de la recherche.*

*J'adresse également mes remerciements à l'ensemble des membres du laboratoire P.D.P.S., et tout particulièrement à ceux de l'axe 1 qui m'ont accueillie parmi eux. Dans ce cadre, je pense plus précisément à Madame Almudever, Responsable de l'équipe et Madame Croity-Belz qui m'ont soutenue et ont toujours été bienveillantes envers moi mais aussi à Monsieur Baubion-Broye qui, sans le savoir, a posé les premières pierres de l'édifice de ma trajectoire professionnelle lors, tout d'abord, de la soutenance de mon mémoire de Master 1, puis, pendant mon Master 2 Professionnel.*

*Je souhaite aussi exprimer ma reconnaissance à Madame Costalat-Founeau et Monsieur Roussiau pour l'honneur qu'ils m'ont fait d'accepter d'être les membres du jury de ma thèse et qui ont bien voulu porter un intérêt à ce travail.*

*J'adresse aussi mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont reçue en entretien, qui ont répondu à mes questions et par là même, ont alimenté, d'une manière ou d'une autre, ma réflexion depuis 2008. J'ai une pensée tout particulière pour André Rocaché, Président du Musée aéronautique de Toulouse, qui est resté à mes côtés et s'est investi depuis le début.*

*Mes remerciements sont aussi à l'attention des participants qui ont contribué à ma recherche en m'acceptant dans leur groupe, en me faisant confiance et en s'impliquant dans ce travail malgré leur emploi du temps chargé. Je leur exprime toute ma gratitude car, sans eux, cette recherche n'aurait pas vu le jour ! Grâce à nos échanges, leurs explications simples et leur gentillesse, nous avons pu co-construire du sens... Dans ce cadre, je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Daran (de l'IUT de Blagnac), Monsieur Thieulent (du Rectorat de Toulouse) ainsi que Monsieur Diverchy (du Rectorat de Lille) qui m'ont fait partager/vivre l'idée selon laquelle :*

*« Choisissez un travail que vous aimez et vous n'aurez pas à travailler un seul jour de votre vie »*

*[Confucius] !*





*Ma reconnaissance et mes remerciements vont aussi à mes parents, sans qui, je ne serais pas ce que je suis aujourd'hui car ils ont été des moteurs, ils m'ont soulagée autant qu'ils l'ont pu de diverses manières et m'ont été d'une aide précieuse. Je tiens aussi à remercier Julien B. et Douch-K.P. qui m'ont accompagnée, voire subie parfois, au quotidien.*

*Tous les quatre, ont été des rayons de soleil lorsque le ciel était quelque peu obscurci. Je les remercie tout simplement d'être ce qu'ils sont et merci pour leur amour incommensurable !*

*Je pense également à toutes les personnes qui m'ont soutenue de loin ou de près.*

*Tout d'abord, je tiens à avoir une pensée toute singulière pour Fadma A. et Toufic W., sans qui je ne me serais pas engagée dans la recherche.*

*Ensuite, je remercie mes « colocataires » parisiens : Aurélie S., Ana V., Jésus L.-G., Véro C. & Julien V., Cédric P., Lucie & Benoit B. qui m'ont ouvert leur porte et m'ont permis d'appréhender ce travail de manière plus agréable.*

*Un grand merci aussi à mes amis du laboratoire & assimilés : Lucie H. (pour ses chansons dédiacées, ses propositions sportives, ses journées/soirées passées à m'aider), Céline C. (pour nos discussions interminables et pour tout le reste...), Romain P. (pour ses calculs et sa disponibilité), Elodie F. (pour ses « mots croisés »), Julien T. (et ses fameux schémas), Amandine B. (pour son « émotivité ») mais aussi Bastien, T., Lien N., Marie L., Audrey R., Marie-Frédérique F., Charlotte D., Olivia P., Raymond A., Christelle M., Christophe D., Vannah C. et les autres... Ces personnes extraordinaires m'ont proposé leur aide dès que j'en avais besoin, m'ont fait rire, m'ont écouté, m'ont conseillé et parfois m'ont prêté leurs petites mains ouvrières avec un grand esprit...*

*Dans ce tournant important de ma vie, je remercie aussi mes amis de longue date : Nadia D., Olivier S., Ambre V., Fredou D., Sophie P., Jérôme B., Sylvie C., Margaux V., Aurélien N., Jessica L., Flavie F., Hélène S., Sandrine C.A., Véro C., Pauline B., Nath. G., Cédric B., la « bande del Bugua » pour tous les bons moments passés ensemble et tous ceux à venir.*

*Je n'oublie pas non plus ma famille « Boutenègroise » (Huguette & Raymond D., Florian, Simone, Anne, Maryline, Patrick & Jean-Yves G., Yves P., Coco & Guillaume A., Régine & Serge C., Anne-Marie C.), ma famille paunatoise (Stéphane S.), ma famille pontaveniste (Gene & Bernard V., Maryvonne & Daniel J.), ma famille bergeracoise (Annick F. & Lionel, Odile & Jean-Louis R. et leurs filles), ma famille parisienne (Jean-Denis & Corinne P. et leurs enfants) ma belle-famille jeannassienne (Arlette, Georges, Cécile, Clément B. & Jonathan C.).*

*En résumé, et en espérant que dans ce dernier moment de rédaction je n'oublie personne, je tiens à remercier toutes ces personnes pour cette aventure hors du commun, semée parfois d'embûches mais surtout de souvenirs inoubliables, de belles rencontres et de belles surprises !*



## ***RESUME***

Dans le contexte actuel d'évolution et de transformation du travail, notre recherche s'attache à comprendre et à expliquer de quelle manière des acteurs professionnels (individuels et collectifs), engagés dans la définition des politiques et des pratiques de formations professionnelles aéronautiques, parviennent, collectivement, à se mettre d'accord sur des normes et des contenus de programmes de formation.

Cette recherche compare des activités de délibérations collectives de deux groupes professionnels (l'un à dimension nationale et l'autre à dimension locale) qui ont en charge la définition de nouveaux programmes et normes de formations techniques qualifiantes. Les membres de ces groupes (27 et 20 sujets) représentent des entreprises, des formateurs, responsables de lycées techniques, des Ministères compétents, des figures individuelles reconnues du secteur aéronautique au plan national. Au niveau méthodologique, dans une approche exploratoire compréhensive, nous avons observé et enregistré systématiquement les réunions de ces deux groupes durant une année. Nous avons aussi analysé les discours qui en découlent ainsi qu'effectué et examiné des entretiens semi-directifs et des questionnaires que nous avons construits.

Dans une perspective systémique, active et plurielle de la socialisation, le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye & Hajjar, 1998) auquel nous nous référons considère que les activités du sujet sont construites et signifiées par lui, tout au long de sa vie, et en interaction avec autrui.

Nos résultats montrent, notamment, que les décideurs prennent majoritairement des décisions collectives par « consensus apparent » et qu'il y a un lien entre l'expression manifeste d'alliances et le degré de consensus. Les relations interpersonnelles évoluent au cours du temps.

**Mots clés :** Formations professionnelles, Activités d'élaboration de normes et de contenus de formations, Dynamiques de groupe, Processus de décision, Délibérations collectives, Hétérogénéité des acteurs, Sens du travail, Champ aéronautique.



## ***ABSTRACT***

In the current context of evolution and transformation of work, our research attempts to understand and explain how professional actors (individual and collective), engaged in the definition of policies and practices of aeronautic vocational trainings, come to an agreement, collectively, on standards and contents of training programs.

This research confronts processes of collective deliberations of two professional groups (one of national size and the other of local size) which have to define new programs and norms concerning qualifying technical trainings. Members of these groups (27 and 20 subjects) represent companies, trainers or managers of technical schools (private or public), competent ministries, individual figures recognized in the aeronautic field. At a methodological level, in a comprehensive exploratory approach, we have systematically observed and analyzed meetings of these two groups during one year as well as the speeches that come out from meetings. We made and analyzed semi-structured interviews and questionnaires we had built.

In a systemic, active and plural approach of socialization, the interstructuration model of subject and institutions we refer to (Baubion-Broye & Hajjar, 1998), considers that subject builds his activities all along his life and in interaction with other people.

Our results show, on one hand that, generally, decision-makers arrive on a conclusion and a decision thanks to “apparent consensus”. On the other hand our study proves there is a link between the evident expression of coalitions and the consensus degree. Interpersonal relations change over time.

**Key-words:** Professional training, Elaboration process of norms and training contents, Group dynamics, Decision making process, Collective deliberations, Heterogeneity of actors, Meaning of work, Aeronautic sector.



# **TABLE DES MATIERES**

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : APPROCHES THEORIQUES POUR L'ANALYSE DES PROCESSUS DE TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL DANS LE MILIEU AERONAUTIQUE, ET DES POLITIQUES ET DES PRATIQUES DE REGULATION ASSOCIEES EN MATIERE DE FORMATIONS PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>7</b>
<b>CHAPITRE I. TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL : GLOBALISATION ET SPECIFICITES NATIONALES ET SECTORIELLES .....</b>	<b>9</b>
<b>I.1. Indicateurs socio-historiques de transformations dans les organisations de travail .....</b>	<b>9</b>
<b>I.2. Indicateurs de transformations du travail en France : l'évolution de l'emploi .....</b>	<b>11</b>
I.2.1. Emplois salariés et non salariés en France .....	11
I.2.2. Emplois qualifiés et non qualifiés en France .....	13
<b>I.3. Les politiques et pratiques actuelles de régulation des transformations du travail : le rôle de la GRH et de la GPEC .....</b>	<b>14</b>
I.3.1. Evolutions dans la manière de gérer les salariés .....	14
I.3.2. La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences : un moyen d'anticipation..	15
<b>CHAPITRE II. ENJEUX ET PRATIQUES DE FORMATION PROFESSIONNELLE .....</b>	<b>19</b>
<b>II.1. L'importance de la formation professionnelle dans le développement des compétences individuelles et collectives .....</b>	<b>19</b>
II.1.1. Le développement des compétences : un moyen de faire face aux évolutions du marché du travail .....	20
II.1.2. Evolutions de la formation .....	22
<b>II.2. Conception française des programmes de formation professionnelle .....</b>	<b>25</b>
II.2.1. Evolutions législatives en ce qui concerne le pilotage de l'offre de formation en France	25
II.2.2. Différents niveaux de diplômes .....	26
II.2.2.1. Les niveaux I et II .....	27
II.2.2.2. Le niveau III .....	27
II.2.2.3. Le niveau IV .....	28
II.2.2.4. Le niveau V .....	29
II.2.3. Les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) : des instances d'élaboration de l'offre de formations professionnelles .....	29

II.2.3.1. Définitions et missions des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) .....	30
II.2.3.2. Les référentiels de formation : le produit d'une ingénierie collective en plusieurs phases.....	31
II.2.3.3. La composition des groupes participant à l'élaboration des programmes de formation .....	34
<b>CHAPITRE III. L'EVOLUTION DU DOMAINE AERONAUTIQUE ET DE LA FORMATION</b> <b>PROFESSIONNELLE : UN EXEMPLE DES TRANSFORMATIONS PROFESSIONNELLES ACTUELLES</b> .....	<b>37</b>
<b>III.1. Présentation générale du domaine aéronautique .....</b>	<b>37</b>
<b>III.2. Structures et dynamiques des emplois dans le secteur aéronautique en général.....</b>	<b>38</b>
<b>III.3. Politiques de sous-traitance : Stratégies de régulation de l'emploi.....</b>	<b>40</b>
<b>III.4. L'aéronautique en Midi-Pyrénées.....</b>	<b>41</b>
III.4.1. Les raisons historiques de l'implantation du domaine aéronautique en Midi-Pyrénées .	42
III.4.2. Evolution de l'industrie aéronautique en Midi-Pyrénées.....	43
III.4.2.1. Premières constatations du BIPE .....	43
III.4.2.2. Des besoins de compétences à anticiper .....	44
III.4.2.3. Trois scénarii contrastés.....	45
III.4.3. La formation professionnelle : atout majeur de développement .....	46
<b>CHAPITRE IV. LES PRISES DE DECISIONS DANS LES DELIBERATIONS COLLECTIVES .....</b>	<b>49</b>
<b>IV.1. Le concept de décision .....</b>	<b>49</b>
<b>IV.2. Les différentes approches de la prise de décision.....</b>	<b>50</b>
IV.2.1. L'approche rationaliste.....	50
IV.2.2. La rationalité limitée.....	51
IV.2.3. L'approche cybernétique .....	53
IV.2.4. L'irrationalité de la prise de décision .....	54
IV.2.5. L'approche interactionniste.....	56
<b>IV.3. Les biais dans les prises de décisions collectives.....</b>	<b>61</b>
<b>IV.4. Coopération et négociation dans la décision collective .....</b>	<b>64</b>
<b>CHAPITRE V. LE GROUPE : ESPACE PSYCHOSOCIAL DE PRISE DE DECISION .....</b>	<b>69</b>
<b>V.1. Définitions de la notion de groupe et de notions afférentes .....</b>	<b>69</b>
<b>V.2. Effets des interactions dans les délibérations collectives .....</b>	<b>70</b>
<b>V.3. Effets des modes d'interlocution sur les contenus de décisions collectives .....</b>	<b>72</b>



<b>CHAPITRE VI. REPRESENTATIONS ET VALEURS DU TRAVAIL : DETERMINANTS DES CONDUITES DES ACTIVITES DE DECISION ? .....</b>	<b>77</b>
VI.1. Les représentations sociales .....	78
VI.2. Les valeurs et le sens du travail .....	80
VI.3. Effets des représentations sociales, des valeurs et du sens du travail sur les décisions .....	83
<b>CHAPITRE VII. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>87</b>
VII.1. Rôle de la formation dans les transformations du travail .....	88
VII.2. Décision et activité décisionnelle.....	90
VII.3. Rôle de l'hétérogénéité des acteurs dans l'activité de décision.....	95
VII.4. Rôle de la dynamique groupale dans l'activité de décision.....	97
<b>DEUXIEME PARTIE : DEMARCHE METHODOLOGIQUE CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ET CONSTRUCTION DES INDICATEURS.....</b>	<b>107</b>
<b>CHAPITRE I. DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET PRESENTATION DES OUTILS .....</b>	<b>109</b>
I.1. Observation de réunions .....	109
I.2. Enregistrement et retranscription des séquences décisionnelles.....	113
I.3. Entretiens semi-directifs .....	115
I.4. Construction d'un questionnaire .....	116
<b>CHAPITRE II. CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION.....</b>	<b>121</b>
II.1. Caractéristiques des groupes .....	121
II.1.1. Groupe A .....	122
II.1.1.1. Raisons de l'existence du groupe A et missions .....	122
II.1.1.2. Organisation générale des réunions du groupe A : nombre et fréquence .....	125
II.1.1.3. Composition générale du groupe A.....	125
II.1.1.4. Structure formelle des réunions du groupe A.....	126
II.1.1.5. L'exemple d'une réunion type du groupe A .....	127
II.1.2. Groupe B.....	128
II.1.2.1. Raisons de l'existence du groupe B et missions.....	129
II.1.2.2. Organisation générale des réunions du groupe B : nombre et fréquence .....	129
II.1.2.3. Composition générale du groupe B.....	130

II.1.2.4. <i>Structure formelle des réunions du groupe B</i> .....	132
II.1.2.5. <i>L'exemple d'une réunion-type du groupe B</i> .....	133
II.1.3. Différences apparentes entre les groupes observés .....	134
<b>II.2. Caractéristiques de la population</b> .....	<b>135</b>
II.2.1. Caractéristiques socio-biographiques des répondants .....	135
II.2.2. Formations professionnelles des répondants .....	140
II.2.3. Organisation d'appartenance des répondants .....	143
II.2.4. Fonctions et responsabilités des répondants au sein de leur entreprise d'appartenance	149
<b>CHAPITRE III. CONSTRUCTION DES INDICATEURS DE VARIABLES</b> .....	<b>153</b>
<b>III.1. Description des indicateurs relatifs à la variable : contenus et effets de l'activité décisionnelle</b> .....	<b>153</b>
III.1.1. Indicateurs relatifs à la description de la décision .....	153
III.1.1.1. <i>Description de l'objet de la décision</i> .....	154
III.1.1.2. <i>Degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise</i> .....	154
III.1.1.3. <i>Degré d'innovation par rapport à la décision prise</i> .....	154
III.1.2. Description des indicateurs relatifs à l'évaluation personnelle des décideurs par rapport à l'activité de décision.....	155
III.1.2.1. <i>Degré de consentement exprimé par rapport à l'activité de décision</i> .....	155
III.1.2.2. <i>Degré de satisfaction exprimée par rapport à l'activité de décision</i> .....	156
III.1.3. Description des indicateurs de perspectives de l'effet de la décision dans le futur.....	156
III.1.3.1. <i>Degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur</i> .....	156
III.1.3.2. <i>Perspective d'applicabilité dans le futur de la décision prise</i> .....	157
III.1.3.3. <i>Durabilité prévue des effets de la décision</i> .....	157
<b>III.2. Description des indicateurs relatifs à l'hétérogénéité des acteurs</b> .....	<b>158</b>
III.2.1. Description des indicateurs relatifs aux organisations d'appartenance .....	158
III.2.1.1. <i>Description de l'indicateur concernant le type de l'organisation d'appartenance des participants aux groupes décisionnels</i> .....	158
III.2.1.2. <i>Description de l'indicateur concernant les fonctions exercées dans l'organisation par les membres des groupes décisionnels</i> .....	158
III.2.1.3. <i>Description de l'indicateur concernant les secteurs d'activité représentés au sein du groupe décisionnel</i> .....	159
III.2.2. Description des indicateurs axiologiques relatifs aux normes de travail.....	160
III.2.2.1. <i>Description de l'indicateur concernant les valeurs perçues de l'entreprise d'appartenance</i> .....	160

III.2.2.2. <i>Description de l'indicateur concernant la valorisation accordée aux compétences qu'un professionnel doit posséder en fonction d'un niveau de diplôme</i> .....	161
<b>III.3. Description des indicateurs relatifs à la dynamique groupale</b> .....	<b>162</b>
III.3.1. Description de l'indicateur concernant les relations de confrontation interindividuelle .....	162
III.3.1.1. <i>Description de l'indicateur concernant l'existence apparente de relations de confrontation interindividuelles</i> .....	162
III.3.1.2. <i>Objet de la confrontation interindividuelle</i> .....	162
III.3.1.3. <i>Intensité de la confrontation interindividuelle</i> .....	163
III.3.2. Description de l'indicateur concernant les relations d'alliance interindividuelles.....	163
III.3.2.1. <i>Description de l'indicateur concernant l'existence apparente de relations d'alliance interindividuelle</i> .....	163
III.3.2.2. <i>Objet de l'alliance interindividuelle</i> .....	164
III.3.2.3. <i>Intensité de l'alliance interindividuelle</i> .....	164
<b>TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS</b> .....	<b>167</b>
<b>CHAPITRE I. SYNTHESE DES ETUDES ANTERIEURES</b> .....	<b>169</b>
I.1. Résultats synthétiques de l'étude réalisée auprès de décideurs socio-économiques du Gers.....	169
I.2. Résultats synthétiques de l'étude réalisée auprès de décideurs socio-économiques du secteur aéronautique .....	171
I.3. Résultats synthétiques de l'étude préliminaire réalisée dans le cadre de la thèse .....	175
<b>CHAPITRE II. DESCRIPTION DES CONTENUS ET DES EFFETS DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE</b> .....	<b>181</b>
II.1. Descripteurs des activités décisionnelles sélectionnées dans les deux groupes .....	182
II.1.1. Premières distinctions générales entre les deux groupes.....	182
II.1.2. Durée et objet des délibérations .....	183
II.1.3. Degré d'urgence dans l'application des décisions .....	184
II.2. Analyse descriptive des décisions.....	184
II.2.1. Objet de décision .....	185
II.2.2. Degré de consensus exprimé.....	186
II.2.3. Degré d'innovation estimée.....	186
II.2.4. Degré de consentement exprimé .....	187
II.2.5. Degré de satisfaction exprimée .....	187

II.2.6. Degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur .....	188
II.2.7. Perspectives d'applicabilité de la décision dans le futur .....	188
II.2.8. Degré de durabilité perçue.....	188
<b>CHAPITRE III. CARACTERISATION DE L'HETEROGENEITE ORGANISATIONNELLE ET AXIOLOGIQUE DES ACTEURS.....</b>	<b>191</b>
<b>III.1. Analyse descriptive de l'hétérogénéité organisationnelle .....</b>	<b>191</b>
III.1.1. Taux de représentants pour chaque organisation .....	191
III.1.2. Taux de représentation des différentes organisations.....	192
III.1.3. Taux de représentation des différents secteurs.....	192
III.1.4. Statuts et fonctions professionnelles .....	193
<b>III.2. Analyse descriptive de l'hétérogénéité axiologique.....</b>	<b>194</b>
III.2.1. Hétérogénéité axiologique relative aux valeurs de l'organisation.....	194
III.2.2. Analyse descriptive de l'hétérogénéité axiologique relative aux valeurs de l'organisation pour le groupe A.....	195
III.2.3. Analyse descriptive de l'hétérogénéité axiologique relative aux valeurs de l'organisation pour le groupe B .....	196
<b>III.3. Analyse descriptive de l'hétérogénéité relative aux compétences citées par les répondants .....</b>	<b>198</b>
III.3.1. Analyse descriptive de l'hétérogénéité des compétences attendues par le groupe A pour un titulaire du Baccalauréat professionnel aéronautique .....	199
III.3.2. Analyse descriptive de l'hétérogénéité des compétences attendues par les répondants du Groupe B pour un titulaire d'une Licence Professionnelle aéronautique.....	200
<b>CHAPITRE IV. CARACTERISATION DE LA DYNAMIQUE GROUPELE .....</b>	<b>203</b>
<b>IV.1. Eléments de contexte relatifs à la dynamique groupale.....</b>	<b>203</b>
IV.1.1. Motifs d'entrée et de participation aux groupes.....	203
IV.1.2. Les relations informelles en dehors des réunions.....	206
<b>IV.2. Analyse descriptive de la dynamique groupale .....</b>	<b>209</b>
IV.2.1. Analyse descriptive des relations de confrontation interindividuelles.....	209
IV.2.2. Analyse descriptive des relations d'alliance interindividuelles .....	211
<b>CHAPITRE V. RELATION ENTRE L'HETEROGENEITE DES ACTEURS ET LES CONTENUS ET LES EFFETS DES DECISIONS .....</b>	<b>215</b>
<b>V.1. Relation entre l'hétérogénéité positionnelle des acteurs et les contenus et les effets des décisions .....</b>	<b>215</b>

V.1.1. Relation entre la surreprésentation du type d'organisation d'appartenance et l'objet de décision.....	215
V.1.2. Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision .....	216
V.1.3. Relation entre la surreprésentation du type d'organisation et le degré de consensus .....	216
V.1.4. Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et le degré de consensus .....	217
V.1.5. Relation entre la surreprésentation du type d'organisation ainsi que celle des fonctions, et le degré de consentement .....	217
<b>V.2. Relation entre l'hétérogénéité axiologique et les contenus et les effets des décisions .....</b>	<b>218</b>
V.2.1. Relation entre les valeurs et l'objet de décision .....	219
V.2.2. Relation entre les compétences attendues et l'objet de décision.....	220
V.2.3. Relation entre les valeurs et le degré de consensus.....	220
V.2.4. Relation entre les compétences et le degré de consensus .....	221
V.2.5. Relation entre les valeurs et le degré de consentement .....	222
V.2.6. Relation entre les compétences attendues et le degré de consentement.....	223
<b>CHAPITRE VI. RELATION ENTRE L'HETEROGENEITE DES ACTEURS ET LA DYNAMIQUE GROUPALE .....</b>	<b>225</b>
VI.1. Relation entre la surreprésentation du type d'organisation d'appartenance et la dynamique groupale.....	225
VI.2. Relation de la surreprésentation des fonctions professionnelles et la dynamique groupale .....	225
VI.3. Relation entre les valeurs et les manifestations de confrontation .....	226
VI.4. Relation entre les valeurs et les relations d'alliance .....	227
VI.5. Relation entre les compétences attendues et les manifestations de confrontation ..	227
VI.6. Relation entre les compétences attendues des professionnels et les manifestations d'alliance.....	228
<b>CHAPITRE VII. RELATION ENTRE LA DYNAMIQUE GROUPALE ET LES CONTENUS ET LES EFFETS DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE .....</b>	<b>231</b>
VII.1. Relation entre la présence de relations de confrontation ou d'alliance et l'objet de la décision.....	231

VII.2. Relation entre la présence de relations de confrontation ou d'alliance et le degré de consensus .....	232
VII.3. Relation entre la présence de relations de confrontation ou d'alliance et le degré de consentement .....	233
DISCUSSION GÉNÉRALE, PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET D'APPLICATION .....	235
SYNTHÈSE CRITIQUE DES RESULTATS .....	235
MISE EN PERSPECTIVE THÉORIQUE DE NOS RESULTATS .....	242
PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....	244
PERSPECTIVES APPLICATIVES .....	247
CONCLUSION .....	249
INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE .....	249
LIMITES DE LA RECHERCHE AU PLAN THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....	250
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	253
INDEX DES TABLEAUX .....	265
INDEX DES FIGURES .....	267
INDEX DES AUTEURS .....	269
LISTE DES SIGLES .....	275

## ***INTRODUCTION GENERALE***

Quotidiennement, les individus et plus largement les collectifs humains, quelle que soit la société dans laquelle ils évoluent, sont amenés à faire des choix entre plusieurs possibilités dans des situations incertaines de la vie publique, de la vie privée et/ou professionnelle. Les décisions qu'ils prennent ont un impact plus ou moins fort sur leurs propres devenir, mais aussi sur d'autres individus et collectifs qu'eux-mêmes.

Dans le contexte actuel d'évolution et de transformation du travail, des décisions sont prises, sans cesse, par des responsables pour faire face à la concurrence et pour s'adapter à de nombreux besoins (notamment en termes de main-d'œuvre qualifiée). Les professionnels doivent aujourd'hui anticiper les compétences dont ils auront besoin demain en s'appuyant notamment sur la formation qui devient donc un enjeu social et économique. Le maintien et/ou l'évolution des savoirs et des compétences des futurs professionnels passent aussi par une évolution des programmes de formation afin d'être plus en adéquation avec les innovations sociotechniques dans les organisations de travail du secteur. Des normes et des contenus de formations professionnelles doivent donc être élaborés par des représentants des instances délivrant les diplômes (Ministère de l'Education Nationale ou Ministère de l'Enseignement Supérieur) et par des professionnels du secteur d'activité concerné. L'évolution des métiers, des savoirs et des compétences dans le secteur aéronautique est un exemple qui nous semble représentatif de ce contexte actuel de transformation du travail.

Notre travail de thèse s'attache à comprendre et à expliquer de quelle manière des acteurs individuels et collectifs, engagés dans la définition des politiques de formations professionnelles dans le champ aéronautique, parviennent, collectivement, à se mettre d'accord sur des normes et des contenus de programmes de formation, et par là même, arrivent à s'entendre sur des microdécisions permettant d'atteindre cet objectif.

Notre étude se situe au niveau inter-organisationnel et interinstitutionnel, c'est-à-dire dans un environnement socioprofessionnel dans lequel de multiples acteurs de terrain sont amenés à se positionner ensemble sur l'élaboration de ces normes et contenus de formations professionnelles (qui vont avoir un impact sur l'orientation du secteur d'activité) malgré des

situations de confrontation de valeurs et d'objectifs personnels, inter-organisationnels et interinstitutionnels plus ou moins aiguës.

Selon les perspectives théoriques, les décisions peuvent être considérées comme plus ou moins rationnelles (approche rationaliste classique, rationalité limitée, biais cognitifs, erreurs systématiques,...) ; peuvent être déterminées par des facteurs individuels, familiaux, culturels, organisationnels... ; ou peuvent être prises par des individus actifs qui agissent sur leurs environnements (approche interactionniste, systémique, constructiviste).

Les décisions individuelles diffèrent des décisions collectives puisque certains facteurs psychosociaux (tels que les influences : normalisation, relations de pouvoir, influence majoritaire,... ; les processus de comparaison sociale, les processus d'identification sociale,...), seraient plus prégnants dans le processus décisionnel en situation d'interaction collective qu'ils ne le seraient dans une situation individuelle, et ces facteurs auraient des effets sur la nature du choix final. De plus, la décision collective ne peut être appréhendée sans la différencier d'autres termes qui lui sont sous-jacents et qui ont lieu dans la dynamique groupale : coopération, consensus, compromis, négociation, conflit.

Dans la dynamique groupale, les individus interagissent, s'accordent, se confrontent et parviennent (ou non) à un choix final en s'influçant mutuellement de par leurs interactions, et par là même, à travers la communication. Cependant, une situation peut être potentiellement communicative (le locuteur et le locuté sont liés par un enjeu) sans pour autant qu'un contrat de communication soit établi (Ghiglione, 1986). Le contrat de communication s'appuie sur la notion d'enjeu mais se maintient aussi par des règles, des principes et des validations intervenant à divers moments de la situation interlocutoire. Ces règles peuvent être d'ordre systémique, discursif ou situationnel. Les principes sont : le principe de pertinence, le principe de réciprocité, le principe de contractualisation et le principe d'influence (Ghiglione, Landré, Bromberg, & Molette, 1998, pp. 20-21). Selon Ghiglione et al. (1998), les interlocuteurs ont des visées opérationnelles différentes en fonction des buts qu'ils poursuivent.

Landry (2007, p. 193) indique, pour sa part, que les normes construites par le groupe, sont influencées à la fois par « les normes intériorisées de chacun des membres, issues tant de la culture dominante et des sous-cultures auxquelles ils appartiennent que de l'ensemble des groupes d'appartenance et de référence qui sont les leurs » et à la fois par les « normes



présentes dans la mouvance idéologique de l'environnement immédiat formant le terreau d'éclosion ou d'évolution du groupe ». Des convergences et des divergences de représentations et d'intérêts existeraient donc lorsque les individus se rassembleraient dans des comités par exemple, engendrant jeux de pouvoir, alliances, coalitions.

Selon Azzi et Klein (1998, p. 65), « la prise de conscience des différences entre groupes est suffisante pour produire la discorde, même en l'absence de compétition économique » (théorie de l'identité sociale et de l'autocatégorisation). L'individu est donc limité dans son choix et dans son attitude par les représentations et les normes communes des groupes auxquels il appartient puisqu'il est quasi-impossible pour lui de risquer de se faire exclure du groupe en n'acceptant pas ses choix et ses attitudes (Galam & Moscovici, 1995).

Ainsi, à travers leurs interactions, les individus tentent d'agir sur les autres car ils n'ont pas les mêmes intérêts mais aussi en raison du fait qu'ils se différencient les uns des autres à divers niveaux (différentes représentations sociales, valeurs, appartenances groupales ; différents sens du travail, histoire personnelle et professionnelle singulière,...). Moscovici et Doise (1992, p. 108) indiquent que l'issue de la décision dépend des échanges entre les participants et des valeurs de chacun. C'est à partir de celles-ci que les acteurs « discutent et comparent, acceptent ou rejettent les diverses alternatives » (p. 142). Le travail de décision a pour but de « transformer les représentations qui apparaissent distinctes en une représentation partagée qui leur correspond » (Moscovici & Doise, 1992, p. 247). « Toute décision est la conséquence directe d'une activité préalable de construction de sens » (Weick, cité par Vidaillet, 2005, p. 251), « conséquence relativement mineure d'une situation qui a été définie, contrainte et cadrée au travers d'interactions » (Ibid., p. 252).

Dans cette recherche, nous optons pour un positionnement théorique psychosocial, constructiviste et interactionniste mettant en évidence le fait que les sujets co-construisent leurs activités, en interaction avec autrui, tout au long de leur vie (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Les notions de socialisation et de personnalisation sont liées et primordiales dans cette perspective et engendrent le fait que les stratégies actives de délibération, de choix, d'invention de nouvelles normes et valeurs doivent être prises en considération pour comprendre les changements personnels et sociaux. Les sujets sont actifs face à la multitude de changements auxquels ils sont confrontés. Ils restructurent leurs conduites et leurs projets en fonction de leurs valeurs et par là même, participent en relation avec autrui aux

transformations de leurs milieux de vie (Hugon, Villatte et Prêteur, 2013 ; Malrieu, cité par Mègemont et Dupuy, 2013).

Par conséquent, lorsque des individus se trouvent dans une situation groupale, et plus spécifiquement lorsqu'ils élaborent des choix collectifs relatifs à des changements qui auront des effets sur la définition des pratiques professionnelles et sur un domaine d'activité (ici, le secteur aéronautique), chacun va vouloir défendre ses propres représentations, valeurs et objectifs (qui peuvent trouver leur origine et prendre sens dans différentes temporalités : expériences passées, perspectives d'avenir). Les sujets vont donc s'approprier et agir sur leurs environnements, tout d'abord, en se confrontant avec les autres dans la dynamique collective afin que leurs visions soient prises en compte par tous, puis ils vont co-construire du sens pour finir par trouver un compromis et par décider ensemble.

Au final, nous souhaitons que les résultats qui pourront résulter de notre travail permettent d'enrichir les connaissances théoriques et méthodologiques relatives à la problématique qui nous intéresse. Plus précisément, sur le plan théorique, dans le champ spécifique de la Psychologie Sociale, du Travail et des Organisations, nous visons à mieux comprendre de quelle manière des déterminants individuels et collectifs d'une part, et des mécanismes d'interactions d'autre part, influent sur des décisions collectives prises dans un contexte professionnel. Sur le plan applicatif, notre étude cherche à mieux appréhender les processus d'influences réciproques et les conditions de compromis de sens des différents acteurs dans leurs interactions, ce qui pourrait permettre de fonder de nouvelles réflexions et pratiques en matière de dispositifs, de méthodologies et de procédures lors de délibérations collectives, notamment dans les champs de la formation professionnelle et de la Gestion des Ressources Humaines.

Notre document s'organise autour de quatre grandes parties :

Dans une **première partie** (chapitre I à IV), nous délimitons et présentons les fondements théoriques de notre recherche et le champ socioéconomique et professionnel dans lequel nous situons notre questionnement.

Dans un premier chapitre, nous évoquons les transformations du travail (globalisation, spécificités nationales et sectorielles) puis nous montrons, dans un deuxième chapitre, les enjeux et les pratiques de la formation professionnelle dans ce contexte.

A la suite de ces synthèses, nous présentons dans le chapitre III, le domaine aéronautique ainsi que les problématiques d'évolution en termes de formations professionnelles auxquelles il est confronté. Nous référons ainsi notre questionnement théorique à un contexte professionnel concret, particulièrement illustratif des dynamiques de concertations collectives nécessaires pour accompagner les changements sociotechniques et identitaires d'un secteur d'activité professionnel, dans le cours des transitions socioéconomiques contemporaines.

Dans le chapitre IV, nous nous attachons à présenter différentes conceptions des prises de décisions individuelles et collectives.

Nous discutons, dans le chapitre V, du groupe en tant qu'espace psychosocial de prises de décisions, lors de délibérations collectives.

Dans le chapitre V, nous rappelons les principales sources d'hétérogénéité des conduites de décisions évoquées dans les travaux du domaine en psychologie sociale des groupes (représentations sociales et valeurs du travail), et le rôle de ces différents déterminants et cadres de référence dans l'orientation des choix des sujets.

À la lumière de ces différents éléments théoriques et de la présentation du domaine aéronautique ainsi que de la formation, nous précisons notre problématique qui synthétise les apports de la littérature relatifs à notre question de recherche ainsi que notre hypothèse générale (chapitre VI). Ce chapitre nous permet d'argumenter notre conception de l'activité des sujets au travail, vis-à-vis des transformations professionnelles qu'ils contribuent à générer et à réguler au cours de leurs interactions.

La **deuxième partie** a pour objectif de présenter la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour opérationnaliser le modèle théorique élaboré à l'issue de notre revue de question. Dans un premier chapitre, nous faisons état des différentes étapes de notre recherche longitudinale en présentant les outils de recueil de données que nous avons utilisés.

Nous exposons ensuite (chapitre II), les caractéristiques de notre échantillon en comparant les deux groupes de décideurs que nous avons suivis sur le terrain. Dans le chapitre III, nous définissons les indicateurs de variables que nous avons construits.

La **troisième partie** s'attache à présenter, analyser et interpréter les phénomènes et processus mis à jour au cours de nos observations et enquêtes, puis à discuter les résultats que nous avons obtenus au regard de l'approche de la socialisation professionnelle active sur laquelle se fonde notre modèle d'analyse. Pour finir, nous soulignons les apports de notre recherche, ses limites ainsi que les visées applicatives et les perspectives de recherche qui en découlent.

**PREMIERE PARTIE :**

**APPROCHES THEORIQUES POUR L'ANALYSE DES  
PROCESSUS DE TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL  
DANS LE MILIEU AERONAUTIQUE, ET DES  
POLITIQUES ET DES PRATIQUES DE REGULATION  
ASSOCIEES EN MATIERE DE FORMATIONS  
PROFESSIONNELLES**

Dans cette première partie, nous nous attachons, tout d'abord, dans un premier chapitre, à aborder les transformations du travail (indicateurs socio-historiques, politiques et pratiques actuelles *etc.*) ainsi que les enjeux et les pratiques de la formation professionnelle dans ce contexte (moyen de développement des compétences, conception française des programmes de formations professionnelles, *etc.*), dans un deuxième chapitre.

L'évolution du domaine aéronautique et de la formation professionnelle est ensuite prise pour exemple des transformations professionnelles actuelles (chapitre III).

Dans le chapitre IV, nous nous intéressons à la décision en présentant différentes approches qui s'y sont intéressées (approche rationaliste, rationalité limitée, approche cybernétique, irrationalité de la prise de décision, approche interactionniste) ainsi que quelques spécificités des décisions collectives.

Dans le chapitre V, il est fait état du groupe en tant qu'espace psychosocial de prise de décision en prenant en compte les interactions dans les délibérations collectives et les modes interlocutoires.

Dans le chapitre VI, nous nous interrogeons sur les représentations et les valeurs du travail comme déterminants les conduites des activités de décision.

Nous terminons cette partie par un chapitre VII qui présente notre problématique.

## **CHAPITRE I . TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL : GLOBALISATION ET SPECIFICITES NATIONALES ET SECTORIELLES**

Au fil du temps, le travail n'a cessé de se transformer que ce soit dans ses définitions, dans ses conceptions ou encore dans les droits et devoirs qu'il engendre, ayant par là même des conséquences très diverses, selon les époques, sur les travailleurs, leurs activités, l'acquisition de compétences et les moyens mis en place pour les acquérir. Ainsi, dans ce chapitre, nous voulons instruire la question des dynamiques de changements de manière générale (globalisation, délocalisation, intensification du travail...) qui sous-tendent le secteur aéronautique sur lequel nous nous penchons. Nous ferons un bref retour permettant de rappeler, en les synthétisant, un certain nombre d'indicateurs centraux des transformations du travail dans le monde et en France, au cours des dernières décennies. Ce détour devrait nous permettre de situer dans des contextes et des stratégies nationales et internationales, les politiques et les pratiques de gestion de la formation professionnelle dont nous cherchons à comprendre les ressorts dans cette thèse.

Dans cette perspective, nous nous attacherons, dans ce chapitre, à rappeler brièvement les grandes transformations qui ont eu lieu dans les organisations de travail au cours de l'histoire, à faire un état des lieux des dynamiques récentes de l'emploi en France (emplois salariés et non salariés, emplois qualifiés et non qualifiés) et à présenter la GRH et la GPEC car selon nous, ce sont des politiques et des pratiques qui régulent les transformations du travail.

### **I.1. INDICATEURS SOCIO-HISTORIQUES DE TRANSFORMATIONS DANS LES ORGANISATIONS DE TRAVAIL**

Depuis l'après guerre, la globalisation, qui est souvent associée à la productivité ainsi qu'à la concurrence internationale, transforme les activités du travail (en raison de délocalisation des industries de pointe, de destruction de certains emplois, de l'interdépendance croissante des économies nationales,...). Cela engendre des effets tels que l'intensification du travail (Gollac, 2005), notamment par ses effets de mentalisation accrue, une flexibilité externe de la main-d'œuvre (Lemistre, 2012) , de nouvelles manières de travailler et d'articuler le temps de travail avec celui du hors-travail (Sarazin, 2011),...

Selon Bernoux (1985), les organisations actuelles sont « héritières » de changements tels que l'accumulation du capital, la naissance de la bourgeoisie industrielle, l'individualisme, le scientisme,... Nombre de ces transformations ont eu lieu dans les entreprises industrielles au fil du temps et continuent d'exister encore de nos jours : « on est passé d'un système professionnel qui repose sur l'autonomie professionnelle de l'ouvrier qualifié de fabrication, à un système technique de travail défini par la priorité accordée à un système technique d'organisation sur l'exécution individuelle du travail (...). L'homme est de plus en plus intégré à l'organisation » (Bernoux, 1985, p. 54). Plus précisément, Bernoux (1985, p. 50 à 54) décrit trois phases. Tout d'abord, une phase, qui commence aux débuts de l'ère industrielle, durant laquelle la production se fait en petite série et où l'ouvrier juge de la flexibilité des machines sur lesquelles il travaille. Il tire son savoir de l'expérience. Dans cette phase, la hiérarchie et la promotion correspondent à une « connaissance fondée sur l'expérience », « la responsabilité est réelle, l'autonomie grande », « la compétence technique est indispensable ». Une autre phase est celle de la « production en série » dans laquelle le travail est décomposé. L'ouvrier n'a plus besoin d'expérience pour exécuter son travail puisqu'il lui est demandé de charger et de décharger la pièce sur les machines. Il ne se forme pas, n'obtient pas de promotion, n'a pas de responsabilité et d'autonomie, est « interchangeable », et il est soumis à sa hiérarchie par un rapport de soumission. Il s'agit de la phase pendant laquelle le taylorisme impose une rationalisation de l'organisation du travail pour augmenter la productivité. Une dernière phase décrite par Bernoux est celle où une machine recompose successivement les tâches (qui avaient été décomposées dans la phase précédente). Cela est dû à une pression économique de production en très grande série et à l'effet de l'automatisation. L'effectif des ouvriers spécialisés diminue et même s'ils continuent à exécuter quelques tâches manuelles, ils contrôlent et surveillent, sans pour autant avoir d'initiatives. Des « ouvriers d'entretien très qualifiés » sont créés. L'interdépendance est ici importante car « toutes les forces de l'entreprise » convergent « vers le maintien en état de marche simultané de tous les ateliers ou de tous les services. La responsabilité de chacun a donc augmenté ». Ainsi la manière de concevoir l'activité ouvrière a évolué au fil du temps et cela a un effet sur et dans les organisations mais aussi sur le travailleur.



## I.2. INDICATEURS DE TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL EN FRANCE : L'EVOLUTION DE L'EMPLOI

Selon une étude de l'INSEE, entre 2000 et 2005, l'internalisation aurait engendré la destruction d'environ 36000 emplois par an (Barlet, Blanchet, & Crusson, 2009). Afin de comprendre les dynamiques récentes de l'emploi et par là même de mieux nous rendre compte de quelle manière apparaissent des changements et des réélaborations de normes d'actions dans un contexte de travail, nous nous centrons dans cette partie, sur l'évolution française récente des emplois salariés et non salariés ainsi que celle des emplois qualifiés et non qualifiés.

### I.2.1. Emplois salariés et non salariés en France

En France, *l'emploi salarié* a baissé en 2008 et 2009, puis a repris et a progressé en 2010 et en 2011, même si cela n'a pas compensé la perte des emplois des années précédentes (Biesse & Vanderschelden, 2013).

En 2011, seuls les emplois salariés dans le *tertiaire marchand* sont en hausse (et ce, depuis une dizaine d'années) en dehors du secteur de l'intérim qui subit des baisses. En effet, les effectifs des domaines de l'information et de la communication, de l'hébergement et de la restauration, des activités financières et de l'assurance s'accroissent significativement et ceux du commerce ainsi que du transport et entreposage continuent d'augmenter de manière modérée (Biesse & Vanderschelden, 2013).

En ce qui concerne *l'emploi industriel*, il subit une baisse depuis une dizaine d'années. Cependant, en 2011, cette baisse est moins importante que les années précédentes puisque l'emploi dans la fabrication de matériels de transport et dans les industries extractives augmente significativement, conjointement aux emplois qui ont moins baissés qu'auparavant dans les secteurs de la fabrication d'équipements électriques, électroniques, et informatiques, dans la fabrication de machines et d'autres produits industriels. Cependant, depuis une dizaine d'années, les emplois dans les secteurs de la fabrication de denrées alimentaires, de boissons, de produits à base de tabac, dans la cokéfaction et le raffinage continuent à baisser de manière importante. En 2011, le domaine de la construction continue de perdre des emplois, même si cela est modéré par rapport aux deux années précédentes (Biesse & Vanderschelden, 2013).

*Le tertiaire non marchand*, lui aussi, perd de nombreux emplois en 2011 (et ce, pour la première fois depuis une vingtaine d'années) car même si les effectifs des secteurs de la santé et de l'action sociale ne changent pas, ceux de l'administration publique et de l'enseignement baissent en raison de politiques publiques (Biesse & Vanderschelden, 2013).

Par contre, l'**emploi non salarié** continue d'augmenter, en 2011, notamment en raison du statut d'auto-entrepreneur, que ce soit dans le *tertiaire marchand ou non marchand*. Le secteur de l'agriculture est le seul à perdre des emplois non salariés (Biesse & Vanderschelden, 2013).

La perte des emplois se situe partout en France, en 2011, en dehors de quelques régions dans lesquelles les emplois se sont maintenus (l'Alsace, le Languedoc-Roussillon et le Poitou-Charentes) et de certaines régions dans lesquelles ils étaient en hausse (l'Île-de-France, la Corse, la région de Rhône-Alpes, la Provence-Alpes-Côte-d'Azur, la Bretagne et Midi-Pyrénées et les DOM (notamment la Réunion)) (Biesse & Vanderschelden, 2013).

Au cours de l'année 2012, l'emploi salarié baisse et le chômage augmente à nouveau dans quasiment tous les secteurs d'activité et ce, dans toutes les régions françaises (Biesse & Vanderschelden, 2013).

Selon Mazari et Recotillet (2013, p. 1) « la dégradation des conditions économiques transforme les modalités d'entrée sur le marché du travail et rend les trajectoires professionnelles plus instables ». Ces auteurs précisent que ce sont les débutants qui sont le plus touchés par cette tendance puisque ce sont ceux qui occupent le plus des Emplois à Durée Déterminée (EDD) en comparaison avec ceux qui sont rentrés sur le marché du travail depuis plus longtemps, et ce, indépendamment du contexte conjoncturel. Plus précisément, les diplômés de l'enseignement professionnel et technique, en comparaison avec ceux de l'enseignement supérieur, sont plus concernés par ce fait. Afin de faire face aux difficultés à trouver ou à retrouver un emploi, ou afin d'évoluer, 23 % des jeunes de la Génération 2004 ont obtenu un autre diplôme après celui qu'ils avaient obtenu en formation initiale (Ibid.).

Nous venons de constater que, selon les périodes, les secteurs d'activité et les spécificités de l'emploi, le taux d'emploi salarié et non salarié en France varie à la baisse ou à la hausse. La conjoncture actuelle du travail n'est pas favorable et ce, d'autant plus pour les débutants. Nous allons maintenant nous attacher à percevoir s'il y a eu une évolution du côté des emplois qualifiés et non qualifiés en France.

### **I.2.2. Emplois qualifiés et non qualifiés en France**

Les emplois qualifiés et non qualifiés diffèrent par leurs contenus, leur attractivité sur le marché du travail, les perspectives professionnelles qu'ils offrent aux individus qui les occupent. Selon Chardon (2001, p. 4) les professions considérées comme qualifiées sont celles « exercées en grande proportion par des personnes possédant un diplôme de la même spécialité que leur profession. Les autres sont des professions non qualifiées ».

Même si entre 1981 et 2001, le niveau de formation des personnes qui avaient un emploi non qualifié a augmenté, celles-ci sont moins diplômées et sont moins formées par leurs employeurs que celles ayant un emploi qualifié et elles ont aussi moins de chance d'accéder à un emploi qualifié un an plus tard. A contrario, un individu en emploi qualifié a moins de risque d'occuper un emploi non qualifié (Chardon, 2001).

Entre 1981 et 2001, l'emploi non qualifié, qui regroupe des professions très variées, s'est transformé : son effectif a légèrement diminué de manière générale (développement dans les secteurs du commerce et des services aux entreprises, diminution dans les postes de production), les conditions d'emplois se sont dégradées et les personnes qui occupent ces postes sont beaucoup plus diplômées qu'auparavant (Chardon, 2001). Après une baisse, l'emploi non qualifié a repris, en 2001, en même temps que la croissance et ce, notamment en raison d'allègements de cotisations sociales sur les bas salaires (Chardon, 2001). Le taux de chômage des jeunes sans diplôme est particulièrement élevé même si leurs perspectives d'insertion diffèrent d'un secteur à l'autre. En effet, selon Fournié et Guitton (2008), l'emploi non qualifié diminue dans l'industrie alors que parallèlement, il existe une grande concurrence entre les jeunes sans diplôme et ceux ayant obtenu un diplôme de niveaux V ou IV.

Comme pour les emplois qualifiés, le recours au temps partiel a progressé de manière significative entre 1981 et 2001 pour les emplois non qualifiés. Les Contrats à Durée Déterminée (CDD) et les stages se sont développés dans toutes les professions non qualifiées, en dehors des contrats d'intérim qui sont plus spécifiques au monde ouvrier (Chardon, 2001).

Selon Fournié et Guitton (2008, p. 1), le fait qu'au fil des générations, les individus recrutés pour un même emploi (quels que soient la catégorie d'emplois et le secteur d'activité) soient de plus en plus diplômés, provient d'un phénomène démographique mais aussi d'une « modification de normes de qualification », d'une « transformation en profondeur des représentations sociales de la qualification et de la compétence » dans le sens où les critères professionnels ne sont plus les seuls à être pris en compte. Selon ces auteurs, d'ici 2015, la

population active va diminuer et va entraîner une « pénurie » de jeunes diplômés, ce qui va inciter les responsables de Gestion des Ressources Humaines à revoir leur stratégie en attirant ces candidats et en les fidélisant (Fournié & Guitton, 2008, p. 4).

Ainsi, en réponse aux évolutions que nous venons d'évoquer, nous allons maintenant porter notre attention sur la Gestion des Ressources Humaines (GRH) puisque c'est elle qui, quotidiennement, doit gérer, en les anticipant, ces transformations au sein des organisations.

### **I.3. LES POLITIQUES ET PRATIQUES ACTUELLES DE REGULATION DES TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL : LE ROLE DE LA GRH ET DE LA GPEC**

Quelle que soit la dimension de l'entreprise, les ressources humaines en assurent le fonctionnement (Aubret & Gilbert, 2005, p. 67). En effet, sans les individus qui en assument l'activité, elle a difficilement une existence. La présence d'employés dans une entreprise nécessite une gestion de l'administratif, du relationnel, des carrières, des compétences,... La GRH renvoie à des manières de gérer l'homme, à des méthodes et des outils qui ont évolué dans le temps en fonction du contexte socio-économique.

#### **I.3.1. Evolutions dans la manière de gérer les salariés**

Au XIX siècle, les entreprises françaises étaient familiales et fonctionnaient sous une forme patriarcale. Dans ce système, la gestion de la main-d'œuvre est considérée comme un moyen d'aide de la part de l'employeur et d'obéissance de la part de l'employé (Bencheman & Galindo, 2006). Un changement de conception a été introduit avec l'expérience de Mayo et ses disciples (1927-1932) et a influencé les approches actuelles. Figures du courant des Relations Humaines, Mayo et ses collaborateurs montrent que les salariés sont plus efficaces lorsque les conditions de travail sont modifiées, que ce soit de manière positive ou négative (Lebeau, 1988). L'idée prégnante est qu'ils travaillent mieux quand ils ont l'impression qu'on s'occupe d'eux, qu'ils appartiennent à un groupe et qu'ils sont estimés. Pour Mayo, le fait que le sujet se sente appartenir au groupe dans lequel il travaille est capital.

Les gestions des ressources humaines sont apparues dans les entreprises à la fin de la première guerre mondiale et leurs pratiques n'ont cessé d'évoluer depuis en raison de l'histoire et du développement du travail et de la législation. La fonction de ressources

humaines dépassant la simple gestion administrative du personnel n'apparaît qu'à partir des années 70. Elle s'est renouvelée et englobe de multiples domaines. Ces dernières années, la GRH occupe une place de plus en plus importante, avec une conception de l'homme comme une ressource à valoriser, qui entraîne le déploiement de nouvelles pratiques.

Face aux évolutions sociétales, de plus en plus, la GRH surveille l'équilibre qualitatif et quantitatif entre des emplois qui sont de moins en moins durables et des hommes qui sont de plus en plus à la recherche de sécurité. Peretti (1998) considère que cet équilibre s'appuie sur une bonne connaissance des fonctions, emplois, postes et métiers actuels et futurs. De nos jours, en raison de l'informatisation et de l'automatisation, il existe de moins en moins d'emplois mais cette évolution ne supprime pas pour autant le travail : « simplement, le travail est et sera de moins en moins fait par l'homme » (Goguelin, 1998, p. 12). A ce propos, l'auteur rajoute que pour lui, les bilans de compétence n'ont pas pour but de connaître les travaux qui s'harmoniseraient le mieux avec les compétences d'un individu mais d'obtenir des informations concernant l'employabilité de celui-ci afin de connaître les emplois résiduels qu'il pourrait occuper. En effet, à ce jour, les entreprises doivent s'adapter à de nouvelles situations de travail, en raison de l'évolution technologique qui modifie ou crée de nouveaux métiers (Bencheman & Galindo, 2006). Pour Jedliczka et Delahaye (1994, p. 26), cela signifie qu'il est nécessaire « de repenser de fond en comble l'articulation entre l'appareil de formation (qu'il soit de formation initiale ou de formation continue) et ce qui se joue dans l'entreprise ». Dans cette optique de gestion des salariés et d'anticipation des besoins en termes de main-d'œuvre, nous allons maintenant examiner les visées et pratiques de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), qui est une pratique soutenue par les pouvoirs politiques permettant de réguler les transformations du travail.

### **I.3.2. La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences : un moyen d'anticipation**

La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), qui est née sous diverses appellations dans les années 1970, assure une adéquation régulière entre les besoins de l'entreprise et les salariés, que ce soit à court, moyen ou long terme en fonction des variations d'activité, de l'évolution démographique des salariés, des promotions, des projections dans les années à venir ou de l'évaluation des besoins. Elle est « une démarche

d'ingénierie des ressources humaines qui consiste à concevoir, à mettre en œuvre et à contrôler des politiques et des pratiques visant à réduire de façon anticipée les écarts entre les besoins et les ressources de l'entreprise, tant sur un plan quantitatif (effectifs) que qualitatif (compétences) » (Bencheman & Galindo, 2006, p. 27). Jedliczka et Delahaye (1994) mettent, cependant, en avant une contradiction liée à la démarche d'une GPEC dans le sens où une entreprise peut souhaiter posséder des informations qui lui permettront de planifier l'évolution de ses futures compétences alors qu'elle ne sait pas quel va être son devenir à très court terme.

Ayant reconnu que cela présente des intérêts pour l'adaptation des entreprises et par conséquent, pour la dynamique du territoire, la GPEC a fait l'objet de débats visant à la légiférer (loi du 2 août 1989, loi Borloo du 18 janvier 2005). Ayant pour objectif de dynamiser le territoire national en participant au développement des compétences, l'État offre des subventions pour encourager sa mise en place (Bencheman & Galindo, 2006).

Les entreprises qui mettent en place une GPEC analysent leurs métiers afin « d'identifier et surtout de s'accorder sur des espaces de mobilité potentiels, des compétences transférables et des besoins de formation éventuels » (Mahlaoui, Cadet, & Rousseau, 2008, p. 2), et par là même, « de faciliter une véritable sécurisation des parcours professionnels » (Ibid., p. 1). Pour Mahlaoui, Cadet, & Rousseau (2008), le métier est, d'une part, « un vecteur de préservation, de transfert et de reconnaissance de compétences », d'autre part, « une construction sociale à laquelle contribuent la formation, puis (...) la pratique professionnelle elle-même » et « renvoie toujours à l'idée d'un noyau dur de savoirs et savoir-faire mobilisés quelle que soit l'entreprise où il est exercé » (Mahlaoui, Cadet, & Rousseau, 2008, p. 2). De ce fait, même si le « cœur de métier évolue au fil du temps, il apparaît comme un élément de référence relativement stable au regard de la transformation constante des entreprises et de la flexibilité croissante de l'emploi et du travail » (Ibid.). Pour Cadet & Mahlaoui (2011, p. 2), le terme de métier a une connotation positive puisqu'il « renvoie à la maîtrise d'une technicité et d'une autonomie dans le travail ». Le fait de s'appuyer sur une approche métier a « une finalité identitaire », est « une action d'affirmation et de reconnaissance, tant pour l'organisation que pour les salariés » (Cadet & Mahlaoui, 2011, p. 1). En effet, une telle approche permet de dépasser une analyse statistique des effectifs ainsi qu'une description sociodémographique en connaissant davantage les activités exercées au sein de l'organisation. Elle permet, notamment, aux entreprises de « justifier un recentrage sur ce qu'elles considèrent être leurs activités stratégiques (...) Dans cette perspective, elles mettent en exergue les emplois qui contribuent à leurs spécificités et leurs performances » (Cadet &

Mahlaoui, 2011, p. 2). Par ailleurs, selon ces auteurs, il est important, dans cette démarche, que plusieurs acteurs (les directions, les chefs de projet, les responsables RH, les responsables opérationnels, les titulaires d'emplois,...) interagissent, en constituant des groupes de travail. Cela permet d'obtenir « un nécessaire compromis pour aboutir à des représentations partagées, sinon acceptables » puisque, selon Cadet & Mahlaoui (2011, p. 4), « les directions réfléchissent souvent en termes de métiers d'entreprise ou de politiques publiques. De leur côté, les salariés entendent faire reconnaître la spécificité de leurs situations de travail. Quant à l'encadrement intermédiaire, il raisonne davantage en termes de services ou de postes de travail ».

Nous avons vu que la GPEC est un moyen utilisé par les entreprises afin notamment de faire face aux évolutions du marché du travail en anticipant les compétences dont elles auront besoin demain et par là même, d'agir en conséquence. Le développement des compétences, qui passe entre autres par la formation, est un élément non négligeable pour les entreprises et ce, d'autant plus, lorsqu'elles se veulent innovantes comme cela est le cas dans le domaine aéronautique. Nous allons donc maintenant nous attacher à présenter les enjeux et les pratiques de la formation professionnelle qui est un des domaines de la GRH et de la GPEC.

Au terme de ce bref détour historique sur les transformations du travail en termes de spécificités nationales des emplois, nous constatons que depuis de nombreuses années, le monde du travail ainsi que les activités professionnelles n'ont cessé de changer. La conjoncture actuelle ne semble pas favorable au regard du chômage qui continue à augmenter (taux à 10,5% au 2<sup>ème</sup> trimestre 2013). Face à cela, nous avons observé que la GRH et la GPEC avaient un rôle à jouer afin de permettre aux entreprises et aux salariés de faire face à l'instabilité et à l'incertitude des marchés du travail. Ces politiques et pratiques tentent de réduire et de maîtriser en partie cette instabilité et ce futur incertain, en développant les compétences des individus à travers la formation qui devient un enjeu politique, social et économique incontestable. De quelle manière le développement des compétences peut-il permettre de faire face aux évolutions des marchés du travail ?





## **CHAPITRE II . ENJEUX ET PRATIQUES DE FORMATION PROFESSIONNELLE**

Maintenant que nous avons perçu brièvement quelques indicateurs centraux des dynamiques des transformations du travail en France, au cours des dernières années, ainsi que l'importance du rôle de la GRH et de la GPEC pour les entreprises dans la régulation globale des mutations du monde du travail, nous voulons instruire la question des enjeux et des pratiques de la formation professionnelle dans ces dynamiques de changement. Dès à présent, nous tenons à préciser que notre thèse se penche, de manière globale, sur la formation professionnelle, et plus particulièrement sur les activités d'élaboration de normes et de contenus de formations professionnelles dans le champ professionnel de l'aéronautique.

Dans ce chapitre, nous tentons de montrer, tout d'abord, que la formation professionnelle joue un rôle important dans le développement des compétences individuelles et collectives. Nous exposons ensuite des éléments relatifs à la conception française des programmes de formation et finissons par expliquer l'importance de certaines instances nationales qui élaborent l'offre de formations professionnelles (les CPC).

### **II.1. L'IMPORTANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES**

Dans cette partie, nous nous attachons à montrer que le développement des compétences ainsi que celui de la formation professionnelle est un moyen efficace de faire face au contexte actuel de transformations du travail, un moyen permettant de « comprendre et réduire la crise » (Costalat-Founeau, 1997, p. 104). Rappelons que, pour Sainsaulieu (1981, p. 4), la formation pour adultes est « un moyen précis utilisé par les entreprises pour colmater les incertitudes de leur développement ». Pour Meignant (1986, p. 99), elle sera un outil efficace par rapport au développement de l'organisation seulement si elle a « des enjeux forts, collectifs et catégoriels ».

### **II.1.1. Le développement des compétences : un moyen de faire face aux évolutions du marché du travail**

Les compétences, qu'elles soient génériques, transversales ou spécifiques permettent de percevoir si un individu sera ou pourra être efficace dans diverses situations ou problèmes à résoudre en fonction de ce qu'il sait faire et pourra mobiliser comme ressources suivant le contexte. Dans la conception courante, les compétences sont attribuées intrinsèquement à l'individu. Bencheman & Galindo (2006) rajoutent que les compétences évoluent en fonction de l'expérience de chacun ainsi que de son évolution psychologique. Elles sont des ressources car elles permettent de différencier les individus entre eux face à une situation réelle. Selon Piris (2006, p. 38), les compétences sont souvent expliquées en termes de facteurs biographiques alors qu'elles devraient aussi être décrites par rapport à des facteurs organisationnels, collectifs, cognitifs, socio-affectifs et subjectifs (liés à la signification du travail). Dans le domaine du travail, les travaux relatifs aux compétences prennent deux directions différentes : soit elles sont étudiées par rapport à la manière dont elles sont mises en œuvre dans une tâche, soit elles sont étudiées par rapport aux ressources cognitives qu'elles requièrent (Barcenilla & Tijus, 1997). Alors que dans la première approche, « la notion de compétence [est abordée] comme un savoir-faire stabilisé du point de vue des résultats qui doivent être obtenus », ce qui engendre la rédaction et l'utilisation de référentiels de compétences, dans la deuxième approche, « les compétences sont considérées comme un ensemble de dispositions, ressources, capacités cognitives ou instruments cognitifs qui permet et engendre l'action » (Barcenilla & Tijus, 1997, p. 31). Pour Moscovici (2000, p. 87), les compétences peuvent s'acquérir soit par la formation, soit par l'expérience de terrain.

Alors que Jedliczka et Delahaye (1994, p. 31) définissent la compétence comme « le résultat d'une mise en œuvre d'informations, de mécanismes de traitement de l'information dans un environnement précis et variable » à savoir les situations professionnelles, Piris (2006, p. 113) la définit comme étant « l'articulation des activités d'identification et d'évaluation (des critères de compétence), de mobilisation de ressources (cognitives et développementales) et d'innovation, qu'un individu développe en activité, en confrontation avec des pairs pour atteindre des objectifs individuels et collectifs valorisés ». La compétence peut donc être considérée soit comme un état, soit comme un processus (Piris & Dupuy, 2007). Les auteurs qui défendent la compétence comme un état la perçoivent comme « un

construit opératoire permettant, notamment aux organisations, d'anticiper les évolutions organisationnelles », comme « un ensemble d'attributs individuels » (savoirs, savoir-être, savoir-faire, capacités), alors que pour les auteurs qui perçoivent la compétence comme un processus, elle est « un construit en activité mettant en œuvre différentes conduites (d'évaluation, de mobilisation de ressources et d'innovation), qui aboutissent à un résultat observable » (Piris & Dupuy, 2007, p. 68). Zarifian est également d'accord sur le fait que la compétence résulte de l'interaction entre l'individu et la situation de travail (1999) et qu'elle est une « nouvelle forme de qualification » (2001, p. 9). La qualification est entendue par l'auteur comme « une construction sociale dont l'objet est de « qualifier » les individus salariés, tant du point de vue du mode d'appréciation de la relation entretenue à ce qui est attendu d'eux (leur « travail »), que du point de vue de la hiérarchie dans l'échelle des statuts sociaux et des salaires » (Ibid.).

Pour Costalat-Founeau (1997, p. 53), « la compétence n'a aucune valeur en soi, si elle n'est pas associée à la dynamique représentationnelle dans laquelle elle est impliquée. Elle se mobilise dans un projet d'action. Elle s'actualise à travers une dynamique individu-société ». Selon Piris (2006, p. 86), en raison d'enjeux identitaires, les individus vont avoir des stratégies et des logiques d'actions, notamment en présence d'autrui, qui vont inhiber ou développer leurs compétences. Dans le même ordre d'idées, « la compétence est le concept pivot du système d'insertion professionnelle » selon Brangier, & Tarquinio (1997, p. 13) ou Beauvois, Brangier, Dubois, & Tarquinio (1997). Cependant, pour Parlier (1997, p. 47), dans le monde de l'entreprise, la compétence « optimise et discrimine simultanément » car d'un côté, elle valorise les ressources humaines et d'un autre côté, elle permet de sélectionner donc d'exclure ».

Selon Piris (2006, p. 36), les compétences peuvent être développées dans les organisations en s'appuyant sur la formation qui vise notamment « l'acquisition de connaissances » professionnelles et la validation d'acquis. En écho à ce point de vue, nous allons maintenant rappeler brièvement la genèse, les évolutions et les fonctions de la formation professionnelle, afin de comprendre quels ont été leurs effets sur et pour les entreprises et les salariés.

### **II.1.2. Evolutions de la formation**

La différence de compétences qui existe entre des individus provient notamment, comme nous l'avons déjà sous-entendu, de la formation professionnelle (initiale et/ou continue) qu'ils ont poursuivie. Au fil du temps, la formation a elle aussi évolué, dans ses objectifs et/ou ses contenus, et ce, notamment en raison de l'industrialisation.

A la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, dans les pays industrialisés, la scolarité devient de plus en plus obligatoire et gratuite. Elle est assurée par les pouvoirs publics et a surtout « une fonction d'enseignement général », de « moralisation » (Lacomblez, 2001, p. 546). Les premières écoles techniques publiques sont créées à cette époque et ont surtout pour but de former des « ouvriers d'élite » afin de répondre aux exigences des entreprises et « aux besoins de l'économie nationale confrontée au double défi de la concurrence internationale qui impose de produire plus vite et bon marché et des progrès de la technologie » (Lacomblez, 2001, p. 547). Dans un contexte taylorien de restructuration de l'organisation du travail, « l'entreprise conçoit un apprentissage-entraînement, réduit à sa simple expression, pour ceux qui sont affectés à des tâches simples, parcellaires et répétitives » (Ibid.). Ce modèle taylorien ne sera réellement remis en cause qu'à partir du premier conflit mondial du 20<sup>ème</sup> siècle et de la crise économique de la fin des années 1920, dans la lignée de la pensée de certains sociologues, tels que Durkheim, qui considèrent qu'il est nécessaire de transmettre et de renforcer « certaines valeurs morales face aux excès induits par l'utilitarisme de l'économie politique » (Ibid., p. 548).

Selon Terrot (1983, p. 224), entre 1918 et 1958, de multiples actions et projets relatifs aux réformes de l'école vont naître et « c'est durant cette période que se sont dessinés puis précisés les contours du système actuel de formation continue ». D'après Lacomblez (2001), l'histoire de la formation s'accélère à partir du contexte de modernisation de l'après-guerre. Dès le début des années 1950, quelques grandes entreprises créent des services de formation.

La formation professionnelle constitue une obligation nationale et accorde un droit de formation aux salariés depuis la loi du 16 juillet 1971. Cette loi prévoit que la formation initiale puisse être compensée par la formation continue en entreprise, ce qui engendre le fait que l'entreprise soit dans l'obligation d'y consacrer une partie de sa masse salariale (Chardon, 2001). Même si Aubret, Gilbert et Pigeyre (2005, p. 119) estiment que cette loi n'a pas entraîné de réels changements à l'époque, dans la pratique, ils soulignent que les écoles et les

universités n'ont plus le « monopole de la détention et de la transmission des connaissances et encore moins celles des compétences ». Ils ajoutent que, depuis quelques années, en raison de pressions économiques et d'une volonté de réduire les coûts, des évolutions ont eu lieu. Des nouvelles modalités de formation apparaissent (formation à distance, auto-formation,...) et des anciennes voient de nouveau le jour (formation par l'apprentissage par exemple). Le contexte politique et stratégique de l'époque est sûrement lié à l'émergence de cette loi, et par là même aux transformations des situations de formation. En effet, selon Lacomblez (2001, p. 559), aux débuts des années 1970, la crise économique (liée au renversement de la courbe du prix des matières premières et de l'énergie) provoque une compression du personnel, une multiplication des restructurations des entreprises, « de nouvelles formes d'organisation du travail »,... A partir des années 1980, « les réorganisations qui opèrent sur les lieux de travail transforment à la fois les dynamiques des rapports entre les partenaires sociaux, la relation à l'emploi et le contenu des fonctions » (Ibid., p. 560). Dans ce contexte, les programmes de formation ont pour objectif d'être réduits en temps et en coûts financiers, tout en augmentant « la capacité productive » (Lacomblez, p. 562). La loi « Fillon » (du 5 mai 2004) a, elle aussi, apporté des transformations dans le champ de la formation : création du DIF pour l'ensemble des salariés (sous certaines conditions) et d'un contrat de professionnalisation pour les jeunes de 16 à 25 ans et les demandeurs d'emplois âgés de plus de 26 ans ; possibilité de se former en partie en dehors du temps de travail et de réaliser un contrat d'apprentissage au-delà de 25 ans (sous certaines conditions) ; augmentation des financements pris en charge par les entreprises en ce qui concerne la formation (Aubret, Gilbert, & Pigeyre, 2005). La formation devient alors un enjeu social et économique pour l'entreprise, « un objet de négociation entre le salarié et l'employeur » et répond à de multiples besoins en permettant notamment à l'individu de se former tout au long de sa vie professionnelle (Ibid., p 121). Selon Lambert et Vero (2010, p. 2), cette réforme engendre une « coresponsabilité » des employeurs et de leurs salariés en matière de formation au sein de l'entreprise, une « évolution ambivalente » dans le sens où « le pouvoir d'agir de l'individu est encouragé mais dans le même temps celui-ci est tenu pour seul responsable d'un éventuel déficit de formation, d'une absence d'évolution professionnelle ou d'un manque « d'appétence », indépendamment des contraintes structurelles de son environnement (...). Or, dans le système français de formation des adultes, l'accès à la formation n'est pas du seul ressort du salarié » (Lambert & Vero, 2010, p. 1).

Depuis le Traité de Rome en 1957, l'Europe a pour objectif de favoriser la mobilité des individus en harmonisant les systèmes de certification des différents états. Pour ce faire, il a été mis en place diverses démarches et propositions. Selon Boudier et Kirsch (2007, p. 1), « le système de formation professionnelle français a longtemps fait figure d'exception dans cette dynamique ». Or, Le système français peut, au contraire, faire figure d'exemple puisqu'il a favorisé la formation tout au long de la vie depuis la loi de 2004 (qui est une priorité de la politique européenne depuis le conseil de Lisbonne en mars 2000 (Lambert & Vero, 2010)) et a mis en place des « outils correspondant aux préconisations européennes : cadre national de certifications, définition en termes de résultats, mobilisation de la notion de compétences, validation des acquis de l'expérience... » (Boudier & Kirsch, 2007, p. 1). Pour Dubar (2000, p. 3), « la formation continue est devenue une dimension essentielle des mutations en cours ». Dans le même ordre d'idées, suite à une analyse des dispositifs juridico-administratifs en Europe, en Amérique et en Afrique, Achi (2010, p. 20) précise : « face aux changements sociotechniques, les organisations internationales et les gouvernements nationaux utilisent la formation continue comme moyen privilégié pour surmonter les défis posés par le monde actuel ».

Pour Aubret, Gilbert, et Pigeyre (2005, p. 123), l'une des limites majeures de l'approche « compétence en formation » provient du rôle du référentiel de compétences qui, selon eux, est « réducteur de la complexité du réel », (Ibid., p. 123), repose sur « des stéréotypes professionnels qui sont loin de correspondre à la réalité » car il s'agit d'un « standard, censé s'appliquer quel que soit l'individu et quel que soit le poste considéré. Le rédacteur du référentiel fait un choix théoriquement raisonné des éléments qu'il veut représenter. En présence des données, il doit synthétiser et renoncer à des éléments parfois importants, mais le plus souvent jugés secondaires ou inutiles ; il doit simplifier à des fins de lisibilité ; il imprime sa manière de concevoir le travail et sa réalisation » (Ibid., p 124).

Afin de mieux comprendre d'une part, la pensée d'Aubret, Gilbert et Pigeyre (2005) en ce qui concerne le référentiel de compétences, ainsi que la façon dont il est créé, et d'autre part, de comprendre comment des normes d'actions peuvent être changées dans un contexte de formation professionnelle, nous développons dans la prochaine partie la manière dont sont conçus les programmes de formation en France.

## **II.2. CONCEPTION FRANÇAISE DES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE**

En France, il est possible d'obtenir des certifications par l'obtention de diplômes, de titres ou certificats professionnels qui sont délivrés par des Ministères (tels que celui du Ministère de l'Education Nationale), des organismes consulaires, des établissements privés ou publics, des autorités ou des « organismes valideurs » tels que des branches professionnelles ou des Chambres Consulaires (Bouder & Kirsch, 2007, p. 2). Afin de comprendre de quelle manière les programmes de formation professionnelle sont conçus en France, dans cette partie, nous développons, tout d'abord, de quelle manière la législation française a évolué en ce qui concerne le pilotage de l'offre de formation, nous présentons ensuite les différents niveaux de diplômes existants et nous finissons par expliquer ce que sont les Commissions Professionnelles Consultatives qui sont des instances d'élaboration de l'offre de formation.

### **II.2.1. Evolutions législatives en ce qui concerne le pilotage de l'offre de formation en France**

Même si la volonté d'établir les règlements d'examen à l'échelon national date de 1926, les règles de délivrance des examens publics n'ont été fixées qu'en 1942 (loi du 4 août 1942, modifiée par celle du 4 octobre 1943, puis validée à la Libération). Selon Caillaud et al. (2012, p. 17), cet « effort de standardisation des diplômes répond à une attente mais révèle aussi un malentendu entre les différents partenaires pour qui, unification, n'était pas nécessairement synonyme de centralisation et encore moins d'étatisation ». Selon les auteurs, le fait que les lieux de décisions ont éclaté d'un point de vue géographique a engendré le fait que les diplômes ont eux aussi subi un « éclatement » (Ibid.).

Les Commissions Consultatives Nationales de l'Apprentissage (CCNA) puis les Commissions Nationales Professionnelles Consultatives (CNPC), qui ont finalement été remplacées par les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) (décret n°72-607 du 4 juillet 1972) devaient « établir des listes des métiers de base qui serviront de référence pour la création de diplômes nationaux » (Caillaud, et al., 2012, p. 18). Cependant, il n'était pas toujours évident pour les professionnels de « se mettre d'accord sur les frontières exactes des métiers » qui étaient différentes selon les régions (Caillaud, et al., 2012, p. 18). A partir de 1972, plusieurs textes contribueront à structurer le système des CPC, lieux au sein desquels, aujourd'hui, tous les diplômes technologiques et professionnels sont élaborés (dans le sens



d'une création ou d'une évolution) grâce à une association entre les différents partenaires sociaux (site de l'Académie de Paris).

La loi du 17 janvier 2002 (relative à la modernisation sociale) ainsi que les lois du 4 mai 2004 et du 24 novembre 2009 (Accords Nationaux Interpersonnels sur la formation professionnelle) ont fait évoluer le système français en ce qui concerne le pilotage de l'offre de formation professionnelle (Caillaud, et al., 2012, p. 11). La loi du 17 janvier 2002 (n°2002-73) a notamment créé la Commission Nationale de la Certification professionnelle (CNCP). Elle a aussi obligé les « certificateurs » publics à créer des instances dans lesquelles les partenaires sociaux sont consultés et à inscrire les diplômes au RNCP (Répertoire National de la Certification Professionnelle) en produisant des référentiels d'activité et de certification (Ibid.). Le Ministère de l'Education Nationale avait, pour sa part, dès 1980, adopté une « ingénierie de construction des diplômes qui accordait une large place aux référentiels d'activité et de compétence » (Ibid.).

Deux Accords Nationaux Interprofessionnels sur la formation professionnelle ont été signés par les partenaires sociaux qui ont constitué, progressivement, « une offre multiforme de Certificats de Qualification Professionnelle (CQP), pilotée par leurs Commissions Paritaires Nationales de l'Emploi et de la Formation (CPNEF) » (Caillaud et al., 2012, p. 12). Ceci a permis aux branches professionnelles de « revendiquer un rôle de plus en plus actif dans la définition des besoins de qualification de leur main-d'œuvre et dans l'élaboration de l'offre publique de certification correspondante » (Ibid.).

### **II.2.2. Différents niveaux de diplômes**

Les diplômes, qu'ils soient généraux, technologiques ou professionnels peuvent être obtenus de différentes manières : formation initiale sous statut scolaire, apprentissage, formation professionnelle continue, ou VAE (sous certaines conditions) (Rebière & Walentek, 2013). Ces diplômes peuvent permettre d'atteindre différents niveaux : niveau I, II, III, IV et V. Le niveau VI correspond à un niveau d'étude sans diplôme ou à l'obtention du Brevet des collèges. Les diplômes gérés par l'Education Nationale se répartissent du niveau III au niveau V dans la nomenclature interministérielle et il existerait plus de 600 diplômes professionnels qui permettraient de répondre aux besoins économiques (<http://eduscol.education.fr>). Par



ailleurs, afin de faciliter notamment la mobilité des étudiants européens, dans le cadre de « l'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur européens », le cursus universitaire français se décompose en 3 niveaux de diplômes : la Licence, le Master et le Doctorat (LMD) (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>).

Nous rappelons brièvement dans la partie suivante les niveaux et diplômes de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur correspondants, en insistant davantage sur ceux qui sont liés au contexte de notre étude, à savoir le CAP, le Baccalauréat Professionnel et la Licence Professionnelle.

#### **II.2.2.1. Les niveaux I et II**

Les diplômes de niveaux I et II correspondent à des diplômes de second ou troisième cycle universitaire (Licence, Maîtrise, Master, DEA, DESS, Doctorat) ou diplômes de grandes écoles : diplôme d'ingénieur,... (<http://www.insee.fr>).

Dans le dispositif français, une nouvelle Licence remplace le DEUG en 2 ans et la Licence en 1 an. Elle se prépare donc en 3 ans après le Baccalauréat et existe quasiment dans la totalité des disciplines et secteurs d'activité (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>). Par contre, la Licence Professionnelle, qui a été créée en 1999, continue à se préparer en 1 an après un BTS, un DUT ou un Diplôme d'Étude Universitaire Scientifique et Technique (DEUST) (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>). Cette Licence a été mise en place en partenariat avec les entreprises et branches professionnelles afin de permettre aux jeunes de s'insérer. Elle comprend notamment plusieurs mois de stage en entreprise (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>).

#### **II.2.2.2. Le niveau III**

Les diplômes de niveau III correspondent aux diplômes de niveau Bac+2 : DUT (Diplôme Universitaire de Technologie), BTS (Brevet de Technicien Supérieur), DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales), le DMA (Diplôme des Métiers d'Arts),... Selon le site de l'EduSCOL, il existe 121 spécialités du BTS et 27 spécialités du DMA.

### II.2.2.3. Le niveau IV

Aux diplômes de niveau IV correspondent le Baccalauréat Général, le Baccalauréat Technologique, le Baccalauréat Professionnel, le Brevet Professionnel, le Brevet des Métiers d'Art, la Mention Complémentaire, le Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU). Le Baccalauréat Professionnel, qui permet de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur, est « un diplôme national qui atteste l'aptitude de son titulaire à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée » (Rebière & Walentek, 2013, p. 6). Il a été créé en 1985 suite à une volonté des politiques publiques d'élever le niveau de qualification (Kogut-Kubiak, 2012). Pour Boudier & Kirsch (2007, p. 4), ce diplôme « marque le début d'une nouvelle ingénierie de la formation », caractérisée par les notions de référentiel d'activités et de compétences puisque cela oblige à définir un référentiel des activités professionnelles avant même de définir les contenus des formations. Selon ces auteurs, la compétence est souvent définie par 3 composantes (le « savoir », le « savoir-faire » et le « savoir-être »). « Cette trilogie trouve une forme de consécration européenne, dans un rapport réalisé en 2005 pour le CEDEFOP qui met en avant le caractère multidimensionnel de l'approche française et s'en inspire pour proposer la typologie *Knowledge, Skills and Competences* (KSC) qui sert de base à la constitution du cadre européen des certifications professionnelles » (Boudier & Kirsch, 2007, p. 4). Selon Kirsch & Kogut-Kubiak (2010), les spécialités et les effectifs du Baccalauréat Professionnel ont fortement augmenté depuis sa création même si cela dépend de la spécialité et du secteur d'activité. En effet, certaines spécialités ont été créées, d'autres ont été renouvelées ou d'autres encore ont été séparées. En outre, les effectifs et le taux de réussite diffèrent très significativement selon la spécialité. Cela serait dû au fait que : « dans certains cas, le baccalauréat professionnel s'inscrit dans une logique de prédominance de diplômes de niveau III, désormais considéré comme niveau d'exigence minimal par les professionnels. Dans d'autres, au contraire, les niveaux V et IV restent largement dominants et pertinents sur le marché du travail » (Kirsch & Kogut-Kubiak, 2010, p. 4).

Selon le site de l'EduSCOL, il existe 54 spécialités du brevet professionnel, 22 spécialités du brevet des métiers d'art, 23 Mentions Complémentaires de niveau IV et 102 spécialités du Baccalauréat Professionnel. Hormis les baccalauréats généraux, 60% des élèves de niveau IV sont en terminales technologiques et un peu plus d'un tiers en terminales professionnelles » (Kirsch & Kogut-Kubiak, 2010, p. 1).

#### **II.2.2.4. Le niveau V**

Les diplômes de niveau V étaient auparavant le Certificat d’Aptitude Professionnelle (CAP) et le Brevet d’Etudes Professionnelles (BEP). Ce dernier n’est plus délivré depuis 2011, ce qui permet au CAP d’avoir aujourd’hui « une place unique dans l’offre de formation de niveau V », et par là même d’augmenter ses effectifs (Kogut-Kubiak, 2012, p. 4). Le CAP est « un diplôme national qui vise à donner à son titulaire une qualification d’ouvrier qualifié ou d’employé qualifié, dans un métier déterminé » (Rebière & Walentek, 2013, p. 5). Selon Kogut-Kubiak (2012), entre 1979 et 2009, le CAP a connu de grandes transformations mais a évolué différemment selon le secteur professionnel. Pour exemple, le domaine de l’industrie a perdu la moitié de ses spécialités et 80% de ses effectifs mais l’apprentissage s’est intensifié dans ce secteur. Bien qu’au fil du temps, de nombreuses spécialités de CAP aient été supprimées en raison de la concurrence de nouveaux diplômes tels que le Baccalauréat Professionnel, en 2011, le CAP, qui « fait toujours figure de diplôme de métier et garde sa vocation première de diplôme d’insertion professionnelle » est le diplôme qui propose le plus de spécialités au sein de l’offre de formation du Ministère de l’Éducation Nationale (Kogut-Kubiak, 2012, p. 4).

Selon le site de l’EduSCOL, il existe 200 spécialités de CAP et 48 spécialités de BEP et 31 Mentions Complémentaires de niveau V. On y relève également le fait que les diplômes professionnels de l’Education Nationale ne cessent d’évoluer afin « d’adapter leurs contenus aux changements technologiques et aux conditions de l’emploi », ce qui passe par une création ou une rénovation des diplômes. Ce travail dépend de l’avis des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC).

#### **II.2.3. Les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) : des instances d’élaboration de l’offre de formations professionnelles**

Selon Achi (2010, p. 25), comme nous l’avons déjà évoqué, les changements qui ont lieu au sein des organisations sont régulés par la formation initiale et la formation continue. Le système de formation se voit donc dans l’obligation « de revoir les liens entre l’école et l’entreprise, de modifier son offre et même son fonctionnement pour s’adapter à cette nouvelle donne ». De ce fait, afin de comprendre quels sont les rôles des Commissions

Professionnelles Consultatives dans les changements et les réélaborations de normes d'actions dans la formation professionnelle, nous définissons les CPC et leurs missions, ensuite nous présentons les différentes phases qui constituent l'élaboration des programmes de formation ainsi que la composition des groupes qui prennent part à la création et/ou à l'évolution de ces programmes. Nous tenons à préciser, dès maintenant, que le travail élaboré par l'un des groupes que nous avons observés est validé par une CPC.

### ***II.2.3.1. Définitions et missions des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC)***

Les CPC sont organisées en champs professionnels et certaines peuvent être découpées en sous-commissions car l'offre de diplômes y est plus abondante (Kirsch & Kogut-Kubiak, 2010). Afin de s'adapter aux évolutions économiques, elles ne sont plus que 14 suite à une réorganisation du 15 mai 2007 (décret n°2007-924) (Rebière & Walentek, 2013). Elles sont des « instances où employeurs, salariés, pouvoirs publics et personnalités qualifiées se concertent et donnent un avis sur la création, l'actualisation ou l'abrogation des diplômes à vocation professionnelle, qu'il s'agisse des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel (du CAP au BTS) pour le Ministère de l'Éducation Nationale, ou d'autres types de diplômes ou certificats pour les autres ministères (titres professionnels, diplômes d'Etat, brevets professionnels, etc.). Leur fonctionnement émane de textes réglementaires figurant au Code de l'éducation » (Caillaud, et al., 2012, p. 12). Elles sont « des lieux de travail » mais aussi « de représentation institutionnelle (grandes entreprises, fédérations professionnelles, organisations syndicales des salariés des branches concernées, mais aussi des enseignants ...) au sein desquelles le jeu des acteurs peut prendre une certaine importance pour les différentes parties prenantes. Disposer d'un diplôme de spécialité est un enjeu fort pour les branches professionnelles (...) car cela contribue à valoriser les activités de leur secteur et à attirer l'attention des jeunes sur leurs métiers » (Ibid.). Il est important pour les entreprises qu'un certain nombre de jeunes soient qualifiés, ce qui explique le fait qu'elles fassent attention à ce que le diplôme soit attractif ainsi qu'à l'intitulé de la spécialité de celui-ci qui doit être « compréhensible », « renvoyer une image positive de métier valorisant et porteur » (Caillaud, et al., 2012, p. 12).

A titre d'exemple, selon un rapport de Noel & Rebiere (2008), dans la sous-commission « Aviation », qui fait partie de la CPC Métallurgie, il existe :

- 3 CAP (créés entre 2000 et 2003, qui sont tous en cours de rénovation) : « maintenance sur systèmes d'aéronefs », « mécanicien cellules d'aéronefs », « électricien systèmes d'aéronefs » ;
- 7 Baccalauréats Professionnels jusqu'en 2015, date à laquelle aura lieu la dernière session pour 3 de ces diplômes qui ont été rénovés et remplacés en 2013. Les trois nouveaux Baccalauréats s'intitulent : « aéronautique option systèmes », « aéronautique option structure », « aéronautique option avionique » et correspondent aux rénovations des diplômes que nous avons observés. Un nouveau Baccalauréat « aviation générale » a aussi été créé en 2013 ;
- 5 mentions complémentaires de niveau IV dont trois ont été créées en 1999 et deux en 2004 ;
- 1 BTS « aéronautique », créé en 2011.

Du point de vue de la planification des réunions, les membres des CPC de l'Education Nationale se retrouvent en groupe plénier, environ deux fois dans l'année. Leurs missions ont été réduites en 2007 et ne concernent plus que la détermination des « besoins en diplômes professionnels et technologiques compte tenu de l'évolution des professions et de leur secteur d'activité », la définition de ces diplômes, le fait de « se référer au RNCP afin que les diplômes professionnels et technologiques soient en cohérence avec l'ensemble des certifications existantes » (Caillaud, et al., 2012, p. 19). Ces derniers auteurs soulignent que les membres de la CPC expriment leur point de vue, dès le début, lorsqu'il est question de la pertinence de supprimer, rénover ou créer un diplôme. Ils sont ensuite informés des travaux en cours car ils doivent les valider et exprimer leur point de vue sur le contenu des projets élaborés.

### ***II.2.3.2. Les référentiels de formation : le produit d'une ingénierie collective en plusieurs phases***

Selon le site de l'académie de Paris (<https://www.ac-paris.fr>), il existe cinq phases lors de la création ou de la rénovation des diplômes : une première phase d'opportunité, une phase d'élaboration de Référentiel des Activités Professionnelles (RAP), une phase d'élaboration de

Référentiel de Certification (RC) de diplôme professionnel, une phase de définition des modalités de validation et de mise en conformité réglementaire et une dernière phase au cours de laquelle la CPC concernée donne son avis avant que le projet ne soit publié au Journal Officiel, puis au Bulletin de l'Education Nationale. De même pour Caillaud et al. (2012, p. 70), l'élaboration du référentiel des diplômes peut être perçue comme « séquentielle » : d'abord la rédaction du RAP (identification d'une liste des compétences ainsi que leur description), ensuite celle du RC (identification de savoirs associés aux compétences), et enfin l'identification d'unités de certification (compétences à évaluer et modalités d'évaluation). Par rapport au sujet qui nous importe, nous développons principalement dans ce sous-chapitre les trois premières étapes qui rendent compte surtout de la co-construction des référentiels et des normes qui leur sont relatives.

La première phase qui est la création d'un « dossier d'opportunité » élaboré par les branches professionnelles a pour but d'estimer la nécessité ou non de créer de nouveaux diplômes par rapport à leur secteur d'activité. Le diplôme est ensuite élaboré par des groupes de travail composés d'inspecteurs, d'enseignants et de professionnels. Ils sont plus ou moins représentés selon l'étape du processus d'élaboration du diplôme dans laquelle ils se situent. En effet, les professionnels sont très présents dans la phase d'écriture du RAP qui consiste à traduire un « travail prescrit qui ne passe pas par la prise en compte de la diversité des situations de travail et des organisations » (Caillaud, et al., 2012, p. 3). Cependant, ils le sont moins dans la phase d'écriture du RC (qui s'appuie sur les tâches du RAP) même s'ils peuvent y participer pour aider les enseignants. Il semble préférable que les professionnels soient présents tout au long des travaux afin d'approuver les modalités de travail et le calendrier proposé par le chef de projet et le responsable de CPC ; de débattre des propositions ; d'arbitrer des divergences ; d'imaginer des pistes de travail ; de valider le référentiel de certification ou l'ensemble des textes (Caillaud, et al., 2012, p. 28) même si, de toute manière, le responsable de l'ensemble des travaux est le chef de projet (Ibid., p 32). Selon Caillaud et al. (2012, p. 70), le contenu du RAP résulte « d'un double compromis » en raison de « représentations différenciées » : celle des représentants de l'Education Nationale qui sont plutôt fixés sur la « constitution de filières » et la poursuite d'études, et celle des représentants d'employeurs qui mettent plutôt en avant l'employabilité et l'insertion professionnelle. Selon ces auteurs, « au bout du compte, il semblerait que ce soient plutôt les contraintes endogènes au système éducatif qui dominent la définition des contenus du

diplôme ». Dans la même veine, Goguelin, Cavoizzi, Dubost, et Enriquez (1971) indiquent que, dans le contexte du lancement d'une action de formation au sein d'une entreprise, il existerait des représentations et des attentes contradictoires entre la Direction qui décide de lancer cette action et le personnel qui serait concerné par cette dernière. En effet, selon les auteurs, chacun de ces deux groupes aurait une vision différente de la situation et du problème de départ, posséderait des informations diverses, aurait des buts différents et par là même, des solutions distinctes quant au meilleur programme de formation à mettre en place. Selon Caillaud et al. (2012, p. 37), il existe des « enjeux politiques, économiques et symboliques qui se jouent, derrière chaque création de diplôme, pour chacune des parties (représentants des salariés et des employeurs – représentants du MEN) et au sein de chaque partie » (Ibid.) et c'est au travers du dossier d'opportunité que le MEN souhaite objectiver les termes de la décision. Néanmoins, il peut arriver que la rénovation d'un diplôme s'amorce « sans qu'un véritable dossier d'opportunité soit communiqué à la CPC. (...) C'est dire que le travail du groupe s'est engagé avant même que les contours de la cible emploi du diplôme n'aient été clairement définis » (Ibid., pp. 70-71). Selon Caillaud et al. (2012, p. 39), en CPC, les professionnels peuvent régulièrement transmettre leur accord ou leur désaccord en ce qui concerne l'évolution des filières gérées dans leur périmètre : « la constitution de majorités autour des projets les plus discutés reste cependant un processus informel, qui se déroule largement en dehors de cette instance et s'appuie rarement sur des écrits ».

Lors de la rédaction des référentiels, il est demandé aux professionnels d'identifier « ce qu'ils sont censés faire » dans leur activité (Caillaud, et al., 2012). Les supports sur lesquels les membres de ces groupes de travail s'appuient essentiellement sont les référentiels précédemment élaborés : ancien référentiel lors d'une rénovation, ou référentiel d'une autre spécialité ou d'un autre niveau lors d'une création ou d'une mise en conformité. Ils peuvent également s'appuyer sur deux guides (un premier à l'intention des membres de la CPC, un second sur l'élaboration des diplômes professionnels) afin d'« instaurer un langage commun » (Caillaud, et al., 2012, p. 5). Cependant, ils n'en connaissent pas forcément l'existence et cela ne garantit pas d'un degré d'uniformité dans l'écriture des référentiels. L'élaboration du règlement d'examen, quant à lui, est largement pris en charge par les Inspecteurs et les enseignants. Les professionnels sont, en général, peu présents dans cette phase de construction des diplômes.



### **II.2.3.3. *La composition des groupes participant à l'élaboration des programmes de formation***

Employeurs ou salariés, les professionnels qui forment les CPC font partie bénévolement des CPC plénières mais peuvent aussi composer les sous-commissions et les groupes de travail qui sont mandatés par ces mêmes CPC pour créer et rénover un diplôme (Caillaud, et al., 2012, p. 14). Nous rappelons que l'un des groupes que nous avons observé était justement l'un de ces groupes de travail.

En ce qui concerne la constitution de ces groupes de travail, leur composition peut être très variable qu'il s'agisse de la taille ou des spécificités de ses membres en raison du fait que les textes ou documents créés par le Ministère ne donnent pas de prescriptions particulières à ce propos. De ce fait, le chef de projet compose son groupe comme il le souhaite tout en essayant qu'un maximum de conditions d'exercice du métier soit représenté. D'après Caillaud et al. (2012, p. 3), les types de professionnels mobilisés dans les groupes peuvent être « des représentants institutionnels de branche, des chefs d'entreprises ou membres des directions opérationnelles d'entreprises, des représentants d'organismes de formation de branche, des représentants des syndicats de salariés, etc. ». Alors que les organisations d'employeurs sont généralement bien représentées dans ces groupes, les titulaires de l'emploi, les « gens de métier », « ceux qui occupent effectivement les emplois-cibles du diplôme », les syndicats de salariés sont plutôt absents (Ibid., p 72). Depuis 2004, le groupe semble « moins informel » puisqu'il est transmis à l'Inspection Générale ainsi qu'aux Présidents et Vice-président de la CPC une note dans laquelle figure la liste des membres, l'objectif de travail et le calendrier prévisionnel des journées de travail (ce qui peut encourager les membres à être plus présents aux réunions) (Caillaud, et al., 2012, p. 33).



Au cours de ce deuxième chapitre qui avait pour but de montrer quels pouvaient être les enjeux et les pratiques de la formation professionnelle (à travers notamment le développement des compétences), nous avons pu nous rendre compte que la loi du 16 juillet 1971, a généré un certain nombre d'évolutions dans les champs professionnels (obligation pour les entreprises de consacrer une part de leur masse salariale, transmission des connaissances et des compétences qui n'est plus détenue par les écoles et les universités, nouvelles modalités de formation,...). Au regard des transformations constantes des organisations et de la flexibilité de l'emploi et du travail, le cœur du métier, même s'il évolue, est un « élément de référence relativement stable » (Mahlaoui, Cadet, & Rousseau, 2008) (p. 2). Nous avons également vu que pour Cadet et Mahlaoui (2011) (p. 4), il est important que des groupes de travail constitués de plusieurs acteurs soient mis en place afin d'obtenir « un nécessaire compromis pour aboutir à des représentations partagées, sinon acceptables » entre les directions, les salariés et l'encadrement intermédiaire. Les CPC ainsi que les groupes de travail qu'elles chapotent sont des exemples de situations dans lesquels les membres ont des représentations différenciées, n'ont pas les mêmes fonctions institutionnelles et ne représentent pas les mêmes organisations (Education Nationale vs employeurs par exemple) mais doivent, cependant, parvenir à un compromis. Nous sommes en accord avec Caillaud et al. (2012, p.37) sur le fait que lors d'une création de diplôme (et nous rajouterons aussi, lors d'une rénovation de diplôme et/ou de l'évolution d'une formation), il existe des « enjeux politiques, économiques et symboliques (...) entre chacune des parties et au sein de chaque partie ».



### **CHAPITRE III . L'EVOLUTION DU DOMAINE AERONAUTIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : UN EXEMPLE DES TRANSFORMATIONS PROFESSIONNELLES ACTUELLES**

Dans ce chapitre, nous voulons instruire la question des dynamiques de transformations professionnelles actuelles à travers l'exemple concret de l'évolution du domaine aéronautique, domaine dans lequel se situe notre travail de thèse. Présenter des informations sur ce secteur (rôle du poids de l'histoire, cyclicité de l'activité, concurrence mondiale,...) nous semble important pour comprendre le contexte de notre étude et la spécificité de ce secteur d'activité qui est en constante évolution.

Ainsi, dans ce chapitre, nous décrivons ce secteur d'activité en le présentant tout d'abord de manière générale, puis en exposant ses structures et ses dynamiques de l'emploi ainsi que l'évolution de la sous-traitance que nous pensons être une stratégie politique de régulation de l'emploi face aux multiples transformations de ce domaine d'activité. Nous finissons par nous attacher à présenter l'aéronautique en Midi-Pyrénées afin de donner un exemple concret du développement économique d'une région dû à cette activité professionnelle.

#### **III.1. PRESENTATION GENERALE DU DOMAINE AERONAUTIQUE**

Le secteur aéronautique est un domaine spécifique et stratégique notamment de par son activité cyclique et son caractère tactique que ce soit au niveau économique, technologique ou militaire. Les principaux constructeurs aéronautiques Airbus et Boeing ont entrepris des stratégies différentes dans le domaine civil. Ces stratégies laissent présager de fortes évolutions technologiques qui auront des conséquences sur les métiers qui, au fur et à mesure du temps et des évolutions, ne mobiliseront plus les mêmes compétences.

La France a implanté sur son territoire des industries aéronautiques de tout premier plan au niveau mondial tout en faisant naître des alliances européennes. Selon un rapport du Céreq, la France joue un rôle moteur puisqu'elle est, avec le Royaume-Uni, le pays européen le plus performant sur l'ensemble de la chaîne de production (Cart, et al., 2006). Les principaux programmes sur lesquels travaillent aujourd'hui les entreprises françaises sont européens et engendrent une division du travail entre les principaux partenaires. Cette division du travail dans ce secteur d'activité est mondiale. En effet, qu'il s'agisse d'Airbus (en Europe)

ou de Boeing (en Amérique du Nord et dans le Pacifique), la production des longs et moyens courriers a été partagée entre plusieurs lieux, engendrant un modèle « d'entreprise réseau », terme que nous empruntons à Zuliani et Jalabert (2005, p. 117). Selon ces auteurs, chacun de ces lieux de production possède des activités et des compétences interdépendantes et engendre des échanges de personnels et d'informations.

Percer et être compétitif sur le marché mondial nécessitent des coopérations qui ne relèvent pas simplement de la logique économique, financière et industrielle d'une entreprise singulière. Par ailleurs, ces coopérations entre Etats agissent sur la dynamique de l'emploi au niveau national puisque certaines clauses dans les contrats de vente impliquent une délocalisation de la production sur le sol de l'Etat acheteur. Les méthodes d'organisations des entreprises sont donc stratégiques en raison de la concurrence mondiale mais aussi des exigences du marché auxquelles il faut faire face et, des éventuelles coopérations entre les pays engagés dans des fusions de leurs entreprises. Pour exemple, les ententes ou les partenariats entre les donneurs d'ordres et leurs sous-traitants représentent une des forces de la structure industrielle française.

Parallèlement, les entreprises aéronautiques se recentrent à présent sur leur cœur de métier à savoir l'activité d'ensemblage mais surtout l'activité de conception. Elles externalisent donc une partie de leur production, ce qui a un effet sur les effectifs qui baissent. Afin de mieux cerner les conséquences que ces choix ont sur le monde du travail aéronautique, nous allons maintenant nous attacher à présenter les structures et les dynamiques des emplois.

### **III.2. STRUCTURES ET DYNAMIQUES DES EMPLOIS DANS LE SECTEUR AERONAUTIQUE EN GENERAL**

Afin de repérer brièvement les structures et les dynamiques des emplois dans le secteur aéronautique, nous allons cerner quels sont les profils recherchés dans ce domaine, quelles sont les formations enseignées pour faire face à la demande du marché, ...

Le domaine aéronautique regroupe majoritairement des ingénieurs, des cadres techniques, des techniciens et des ouvriers qualifiés mais très peu d'ouvriers non qualifiés. La proportion d'ouvriers apparaît être cyclique en adéquation avec l'évolution générale des effectifs, ce qui démontre que les entreprises s'adaptent à la cyclicité de l'activité en augmentant ou en diminuant le nombre de ses ouvriers et de ses employés. En dehors des

profils spécialisés dans la filière aéronautique, les profils généralistes de mécanique et d'électrotechnique/électronique sont ceux qui sont les plus demandés par la profession. Selon les données du GIFAS, au niveau des opérateurs, les professionnels recherchés sont les ajusteurs, les tuyauteurs/soudeurs, les chaudronniers et les électriciens ([www.aeroemploiinformation.com](http://www.aeroemploiinformation.com)).

En 2002, 94% des effectifs sont embauchés en CDI, ce qui laisse paraître une volonté de fidéliser les salariés dans le but de maintenir ou d'améliorer la qualité de production. Lorsqu'elles ont un besoin d'effectif, les entreprises semblent utiliser surtout la ressource sous-traitante, l'intérim en phase de reprise d'activité et les contrats en CDD qui touchent essentiellement les ouvriers non qualifiés et les employés comme nous l'avons évoqué précédemment. Les entreprises aéronautiques tentent donc de diminuer les effets de la cyclicité de l'activité et des contraintes de productivité en réduisant les coûts et en essayant de réguler les catégories de salariés ouvriers et employés. Le remplacement des effectifs demande du temps et le déséquilibre de la pyramide des âges est problématique pour le secteur.

Dans un contexte de crise mondiale, le domaine aéronautique est en « pleine forme », engendrant par là même des créations d'emplois (15 000 recrutements en France en 2012 et autant sont prévus en 2013) (Philippin, 2013). Cependant, lors d'un entretien mené par Alix (2013), selon Negri (spécialiste dans les secteurs de l'aéronautique et de la défense dans un cabinet qui conseille les représentants des salariés), ces emplois sont majoritairement créés en dehors de la France, voire de l'Europe. Alix (2013) souligne qu'en France, en raison de formations insuffisantes, de nombreux emplois ne sont pas pourvus. Dans le même ordre d'idées, Jalabert et Zuliani (2009, p. 219) indiquent que l'augmentation des commandes implique d'augmenter aussi les « effectifs de production dans les ateliers », et cela d'autant plus qu'un certain nombre de personnels techniques ont l'âge de la retraite et qu'ils doivent être renouvelés (en 2000, un quart de l'effectif avait plus de 51 ans d'après le rapport du Céreq, 2006).

Dans un contexte de transformation des métiers, la formation apparaît donc être un enjeu social et économique incontestable, un moyen non négligeable pour maintenir et développer des compétences techniques permettant de répondre aux besoins du marché. D'ailleurs, la profession s'impliquerait dans la mise en œuvre de la formation puisque

quasiment la moitié des diplômés spécialisés en aéronautique proviennent de l'apprentissage et de la formation continue (Cart, et al., 2006). Par ailleurs, en 2009 (selon les données du GIFAS), dans l'industrie aéronautique et spatiale française, 4% de la masse salariale a été consacrée à la formation continue (alors que les moyennes nationales sont de 8%) et 70% des salariés ont bénéficié d'au moins une action de formation dont la durée moyenne a été de 30 heures. Soulignons que les formations aéronautiques sont perçues comme prestigieuses et sont convoitées par de nombreux candidats. La profession aéronautique attribue une grande importance au CAP qui est d'ailleurs considéré être à un niveau plus élevé que la moyenne des autres CAP.

La ressource provenant de la sous-traitance est un élément crucial pour que le domaine aéronautique puisse faire face à la cyclicité de l'activité. Nous allons donc maintenant nous attacher à comprendre pourquoi les donneurs d'ordres ont besoin d'entreprises sous-traitantes et quels sont leurs rapports.

### **III.3. POLITIQUES DE SOUS-TRAITANCE : STRATEGIES DE REGULATION DE L'EMPLOI**

L'adaptation entre la main-d'œuvre et le développement escompté dans le domaine aéronautique ne relève pas exclusivement des entreprises donneuses d'ordres mais aussi d'acteurs faisant partie d'autres domaines d'activités. En effet, l'industrie aéronautique intègre des compétences qui ne résultent pas directement des métiers de son secteur. Les grands donneurs d'ordres maîtrisent l'ensemble du processus de fabrication mais pas pour autant l'ensemble des compétences. Le fait de se recentrer sur le cœur du métier a engendré des choix d'externaliser des activités perçues comme non stratégiques et/ou sans intérêt majeur pour l'ensemble.

A partir de 1990, la gestion décentralisée de la sous-traitance a entraîné l'existence d'un grand nombre de sous-traitants de premier niveau. Ces sous-traitants géraient eux-mêmes d'autres sous-traitants de rangs inférieurs. A partir de la crise de 1994, les donneurs d'ordres ont été contraints d'établir des relations durables avec leurs sous-traitants à travers des partenariats afin, tout d'abord, de pérenniser ces réseaux, ensuite de développer les performances sur l'ensemble de la chaîne de production et pour finir de partager les risques. Stabiliser les relations entre les donneurs d'ordres et les sous-traitants les a amenés à faire

varier leurs effectifs de la même manière en fonction de la situation, permettant une certaine réactivité de la part de l'ensemble du réseau lors de la reprise de l'activité. Dans cette optique et afin de rester un concurrent majeur de Boeing, Airbus a mis en place un système, le « rating », qui permet d'avoir un suivi permanent des performances. Ce système aurait permis à Airbus de maintenir son personnel qualifié durant les périodes creuses, de surmonter la forte reprise en 1996 et d'entamer conjointement des programmes très ambitieux deancements de nouveaux avions. La stratégie mise en place ici réside donc dans le fait de stabiliser l'emploi au sein de l'ensemble du réseau et nécessite d'identifier et de gérer les compétences existantes à l'intérieur de celui-ci. Suite aux attentats du 11 septembre 2001, Airbus France qui soustraite environ 60% de son activité, a arrêté d'embaucher sans licencier massivement et il en a été de même pour ses principaux sous-traitants alors que Boeing qui ne soustraite qu'environ 30% de son activité a dû réaliser de nombreux licenciements pour réduire ses effectifs.

L'industrie française aéronautique est concentrée sur trois régions qui emploient près de 70% des effectifs, à savoir : Île-de-France, Midi-Pyrénées et Aquitaine. Depuis 1993, l'Île de France devient moins importante au bénéfice principalement de Midi-Pyrénées qui se situe au 1<sup>er</sup> rang des régions françaises pour l'évolution des salaires et au second pour la création d'emplois. C'est pour cette raison que nous allons maintenant développer brièvement l'activité aéronautique en Midi-Pyrénées afin de donner un exemple du poids historique et de l'évolution de ce secteur d'activité.

#### **III.4. L'AERONAUTIQUE EN MIDI-PYRENEES**

Le domaine aéronautique a été implanté suite à une décision de l'Etat et il représente aujourd'hui un des principaux secteurs d'activité en Midi-Pyrénées, région qui comprend huit départements (l'Ariège, l'Aveyron, le Gers, la Haute-Garonne, Les Hautes-Pyrénées, le Lot, le Tarn et le Tarn-et-Garonne). Dans cette sous-partie, nous commençons par présenter brièvement les raisons historiques de l'implantation du domaine aéronautique en Midi-Pyrénées afin de montrer que ce secteur d'activité est primordial dans cette région, depuis de nombreuses années et que cela engendre un contexte professionnel caractérisé par une forte culture technique.

#### **III.4.1. Les raisons historiques de l'implantation du domaine aéronautique en Midi-Pyrénées**

La Région Midi-Pyrénées est étroitement associée à la genèse de l'aéronautique européenne. Ceci a commencé le 9 octobre 1890 avec Clément Ader, ingénieur, qui essaie de prendre son envol avec l'Éole qui sera à l'origine plus tard du mot « avion ». En 1917, toujours à Toulouse, Pierre-Georges Latécoère construit des wagons et avions de reconnaissance pour l'armée française. Avec un de ses ingénieurs, Emile Dewoitine, ils pensent que l'avion peut aussi être un formidable moyen de transport, d'où l'idée d'une ligne régulière exploitée au départ de la France. Créateur d'un bureau d'étude à Toulouse en 1920, ce dernier peut être considéré comme le fondateur de la société Aerospatiale. En 1955, la Caravelle réalise son premier vol, témoignant du renouveau et de la créativité des ailes françaises. Nouvel événement en 1969, André Turcat s'installe aux commandes du Concorde, le premier supersonique de transport commercial envié par le monde entier en raison de sa technologie.

Aujourd'hui, et après environ 40 ans de coopération européenne, Airbus est devenu l'un des plus grands avionneurs mondiaux en ce qui concerne les livraisons d'avions et les commandes reçues, en concurrence directe avec Boeing. Son siège social est situé en Midi-Pyrénées, à Blagnac. Plus de 50 % du chiffre d'affaires de l'aéronautique de la Région est réalisé par les grands donneurs d'ordre que sont Airbus et ses filiales.

En avril 2005, le premier vol du géant des airs, l'A380 est une nouvelle preuve éclatante des innovations et des prouesses technologiques des laboratoires, des bureaux d'études, des centres d'essais et des entreprises de l'ensemble de Midi-Pyrénées qui ont uni leurs forces et se sont mobilisés pour venir à bout de ce projet industriel de dimension exceptionnelle. Il en sera de même, le 14 juin 2013, pour le premier vol de l'A350. Selon les propos de Bousquet (2013), « Airbus sera (une fois de plus) la vedette [au Salon du Bourget 2013] et devrait tenir le haut du pavé grâce à de nombreuses commandes commerciales attendues mais aussi avec la possible présence du tout nouvel Airbus A350 ». Il ne faut cependant pas oublier les pionniers de l'Aéropostale : Antoine de Saint-Exupéry, Jean Mermoz...



Désormais, pôle européen d'excellence, atout économique et social incontestable, le domaine aéronautique en Midi-Pyrénées est une industrie stratégique.

### **III.4.2. Evolution de l'industrie aéronautique en Midi-Pyrénées**

Des initiatives ont été prises dans la région de Midi-Pyrénées en anticipation aux besoins futurs. Tout d'abord, en partenariat avec l'Etat, la région exerce une politique de soutien actif envers les entreprises régionales afin qu'elles soient capables de faire face aux mutations technologiques et industrielles du secteur aéronautique. Cette stratégie se matérialise notamment par la mise en place d'un plan d'action pour le Développement des Entreprises Régionales de sous-traitance (ADER II) qui permet à l'ensemble des entreprises aéronautiques de se préparer à affronter les mutations industrielles.

En appui de ce plan, la Région, l'UIMM et la CCIT travaillent à une GPEC à laquelle Airbus a voulu contribuer (étude BIPE, 2008). L'analyse des facteurs qui influent et orientent les métiers et les emplois prend en considération à la fois la structuration industrielle du secteur et l'organisation des entreprises donneuses d'ordres et sous-traitantes.

Le Conseil Régional de Midi-Pyrénées a demandé au BIPE (Société d'études économiques et de conseil en stratégie) d'estimer les éventuelles évolutions du secteur aéronautique à court et moyen termes (de 4 à 10 ans) en proposant différents scénarii avec leurs impacts sur le domaine aéronautique en Midi-Pyrénées. S'en sont suivies des propositions concrètes qui ont été faites aux élus dans le but de consolider le tissu économique local, de créer les conditions pour un développement pérenne de l'emploi et des activités et pour accroître l'attractivité du territoire à l'échelle internationale. Nous résumons ci-après, les résultats de cette étude.

#### **III.4.2.1. Premières constatations du BIPE**

Plusieurs éléments de cette synthèse (Avice, et al., 2008) sont à mettre en évidence et nous en exposons les principales idées.

Depuis plusieurs années, le secteur aéronautique intègre à la fois une composante civile et une composante militaire. La première composante est en forte expansion et cette croissance devrait subsister dans les années à venir en raison de nouvelles commandes. Il est à

constater cependant qu'en raison de l'activité cyclique, certaines recombinaisons sont régulièrement réalisées au sein du secteur. Le développement militaire est, quant à lui, différent puisqu'il dépend des futures commandes publiques européennes et mondiales. Les constructeurs et leurs fournisseurs doivent faire face à une importante concurrence en raison notamment d'un marché très attractif. Ce dernier est déterminé par des cycles de développement de nouveaux programmes à la fois longs et coûteux, ce qui peut engendrer des problèmes dans les délais de paiement. La filière est aujourd'hui confrontée à de nombreux défis à la fois régionaux, nationaux et mondiaux. L'organisation des filières fournisseurs, le choix de la localisation des sous-traitants, le développement de l'innovation, la maîtrise technologique, ... n'en sont que des exemples.

Airbus, qui est le principal acteur de la filière aéronautique en Midi Pyrénées fait aujourd'hui partie d'une réorganisation internationale qui va avoir dans l'avenir un effet sur la région Midi-Pyrénées. Dans la conjoncture actuelle, il est nécessaire de réorganiser la chaîne de production pour augmenter les cadences et dégager de la valeur ajoutée. Cette réorganisation implique de baisser les coûts et de partager les risques avec les sous-traitants afin qu'ils soient plus gros et moins nombreux. Les chefs d'entreprises de PME/PMI de la filière craignent de perdre leur autonomie en raison de fusions ou acquisitions par des concurrents.

#### **III.4.2.2. *Des besoins de compétences à anticiper***

Le fait qu'Airbus se recentre sur son cœur de métier amène à devoir transférer les activités et par là même, les compétences vers les sous-traitants. Selon l'étude du BIPE (2008), il existe une évolution continue des savoir-faire, notamment en raison de l'augmentation des contraintes liées aux projets de conception, qui demande d'être toujours plus performant techniquement et économiquement.

Par ailleurs, ressort le fait que les PME sont souvent familiales et que les dirigeants sont âgés, ce qui entraînera des départs à la retraite dans les années à venir. Cependant, il existe peu de reprises d'entreprises pour l'instant. La problématique des compétences, des qualifications et des ressources humaines est d'autant plus importante que le domaine aéronautique demande une haute technicité.

#### **III.4.2.3. Trois scénarii contrastés**

Trois scénarii ont été retenus par le BIPE :

- Le premier prévoit, d'une part, que l'économie mondiale évoluera sans rupture majeure à court et moyen termes, et d'autre part, que le transport aérien continuera à se développer engendrant de nouvelles commandes et un besoin d'augmenter les rythmes de production. L'Europe serait un acteur majeur dans cette croissance mondiale qui semble la plus probable selon le BIPE.
- Le deuxième scénario serait similaire au premier en ce qui concerne la croissance mondiale et ses conséquences mais dans celui-ci, l'Europe et la France seraient en retard car elles n'auraient pas anticipé les ajustements indispensables pour maintenir leurs parts de marché dans le monde, ce qui se traduirait par une concurrence hors de l'Union Européenne encore plus forte liée au développement de l'offre des constructeurs aéronautiques russes.
- Un troisième scénario lié à une crise encore plus importante dans le monde entier pourrait être envisageable et entraînerait une plus grande régionalisation des trafics et des annulations ou des reports de commandes.

Quel que soit le scénario retenu, Avice, et al. (2008) présagent qu'une demande aéronautique civile se maintiendra à long terme au niveau mondial. Même si les commandes s'annulent à court terme, les carnets de commandes actuels des deux principaux avionneurs assurent encore une production soutenue pour plusieurs années. En conséquence, à court ou à moyen terme, la difficulté réside dans le financement de la production, dans le fait d'éviter les retards dans le lancement des nouveaux programmes et dans celui de pouvoir répondre aux besoins de ressources humaines. Il est à noter que la Région est confrontée à un tissu industriel de PME très inégalement structuré, que certains secteurs sont fragiles et que des pénuries de ressources humaines existent dans certains domaines.

Le BIPE (2008) estime que la demande mondiale nécessitera le fait que les entreprises travaillent de plus en plus en flux tendus quel que soit le scénario retenu. La plus grande difficulté est d'amener les entreprises à faire face à la compétition internationale et aux tensions du marché. L'étude met aussi en relief les déterminismes qui vont guider et peser sur les décisions politiques et économiques de la région, à savoir l'internationalisation de l'industrie aéronautique, la consolidation des entreprises et la délocalisation d'activités. Cette

démarche n'aboutira pas obligatoirement à une réduction de l'emploi mais à une autre organisation de celui-ci.

### **III.4.3. La formation professionnelle : atout majeur de développement**

La Région Midi-Pyrénées est caractérisée par une forte proportion d'adultes ayant un niveau d'instruction élevé. Cependant, il ressort que la participation des adultes à des actions de formation permanente est légèrement en dessous de la moyenne des autres régions européennes. La région dispose d'un fort potentiel de recherche lié principalement aux secteurs de l'aéronautique et de l'espace en relation avec le nombre important d'établissements publics de recherche (CNES, CNRS, CEAT, CERT-ONERA) qui y sont implantés. Midi-Pyrénées regroupe le quart du potentiel de la recherche aéronautique française. Ce constat peut laisser penser qu'il existe un certain attrait pour l'innovation, la pointe de la technologie, ... Cet aspect montre l'importance de notre sujet d'étude car il fait valoir que ces éléments sont d'intérêt public et d'intérêt général.

Avec environ 114 000 étudiants en aéronautique (et dans le spatial), la région dispose d'un très large éventail de formations initiales et continues spécialisées, du CAP aux formations d'ingénieurs, dispensées par trois grandes écoles, mais aussi par des lycées et des centres de formation et d'apprentissage. En conséquence, les formations dispensées en Midi-Pyrénées touchent l'ensemble des besoins de la filière aéronautique.

Après Paris, Toulouse est le premier pôle universitaire français. 75% des ingénieurs du Groupe des Ecoles Aéronautiques et Spatiales de France sont formés par les grandes écoles locales, à savoir:

- L'ISAE (Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace), issu de la fusion entre SUPAERO et l'ENSICA ;
- L'ENAC (Ecole Nationale de l'aviation civile).

En substance, le secteur aéronautique est un domaine spécifique et stratégique au niveau économique, technologique, militaire,... qui doit faire face à une cyclicité de l'activité, à une concurrence mondiale toujours plus importante et à des contraintes de production, ce qui n'est pas sans effet sur la structure et la dynamique des emplois. C'est face aux dynamiques sociales et politiques du travail, et dans ce contexte sociohistorique, que nous nous sommes intéressée<sup>1</sup> dans notre travail de thèse aux processus de régulation, tant au plan structural (groupes de décision) qu'au plan axiologique (enjeu symbolique, enjeu identitaire,...). Nous allons maintenant nous intéresser aux processus décisionnels en vue de comprendre comment, dans les délibérations collectives, des décisions en matière de gestion des compétences et de politiques de formation associées sont prises ? Une synthèse théorique sur la décision vise à apporter des réponses à cette question.

---

<sup>1</sup> Tout au long du document, nous utilisons intentionnellement le " nous " de modestie. Ainsi, les adjectifs et les participes passés s'accordent au féminin/singulier, en rapport avec le sexe de l'auteur, lorsque le travail a été effectué par lui-même.



## **CHAPITRE IV . LES PRISES DE DECISIONS DANS LES DELIBERATIONS COLLECTIVES**

Dans ce chapitre, nous voulons instruire des questions relatives aux décisions qui sont prises dans les délibérations collectives. Que recouvre le concept de décision ? Comment pouvons-nous l'appréhender au regard de différentes approches théoriques ? La décision collective est-elle la même chose que la décision individuelle ? Ces questions sont celles auxquelles nous tentons de répondre dans ce chapitre en raison du fait que les groupes institués que nous avons observés et qui orientent le champ de la formation professionnelle aéronautique sont amenés à élaborer des critères de valeurs, des normes d'actions, des contenus de formation, des critères d'évaluation de tel ou tel diplôme qui appellent une multiplicité et une variété de décisions. Rappelons que notre recherche porte principalement sur la nature et les déterminants de ces activités de prises de décisions. Le chapitre qui s'ouvre propose une synthèse théorique du concept de décision, de différentes approches qui s'y sont intéressées ainsi que des processus qui peuvent être à l'œuvre dans la prise de décision.

### **IV.1. LE CONCEPT DE DECISION**

Afin de comprendre ce que sous-tend le concept de décision, nous synthétisons dans cette partie les définitions qu'en donnent les principales approches théoriques du domaine.

En première analyse, dans le langage courant, la décision réfère au résultat relatif à un processus de choix. Cependant, pour la psychologie, ce terme désigne plus précisément le processus entier qui est à la base d'une prise de décision, à savoir son élaboration ainsi que tous les mécanismes qui entrent en jeu dans cette dernière et qui l'assurent (détermination des objectifs finaux et des sous-buts ; définition des priorités ; procédure(s) choisie(s) ; plan des actions ; ressources et moyens attribués pour y parvenir ; contraintes à considérer pour mener à bien la décision ;...). Généralement, il est admis que la décision est un « processus de choix concernant les objectifs d'action et les procédures destinées à les réaliser et assurant la régulation de l'activité » (Bloch, et al., 1999, p. 236). Selon Goguelin (1983, p. 94), la décision peut être définie comme « l'acte par lequel, face à plusieurs possibilités (solutions) qui s'excluent l'une l'autre, nous en retranchons certaines pour ne plus en considérer qu'une seule, estimée la plus satisfaisante ». L'auteur (1983, p. 95) précise que ces opérations sont

subjectives, et par là même, que « toute décision en étude de problème est donc originale et propre à la personne qui prend la décision ».

Au plan fonctionnel, pour Tabatoni et Jarniou (cités par Martinet, 1983), le décideur peut avoir quatre fonctions : il est, tout d'abord, amené à décider afin de dénouer un problème, il se doit ensuite d'innover afin de gérer la rupture qui pourrait découler de la décision, mais il est aussi « un agent culturel » qui fait un choix entre plusieurs possibilités et qui, par là même, impose sa manière de voir les choses et de les résoudre si besoin est, et un « agent politique » qui possède un certain degré de liberté, d'autonomie, d'autorité, de légitimité et de pouvoir. A ce titre, il devra assumer les conséquences de sa décision (Martinet, 1983, p. 20).

La décision et ses fonctions peuvent donc être définies de différentes manières selon les courants théoriques et les perspectives auxquelles les auteurs appartiennent.

## **IV.2. LES DIFFERENTES APPROCHES DE LA PRISE DE DECISION**

Dans cette sous-partie, nous distinguons entre autres diverses conceptions de la décision qui peuvent nous aider à analyser des registres différents de l'activité décisionnelle individuelle et collective. Ces modèles de la décision, plus ou moins explicites pour les individus, orientent à notre sens leurs modes d'interaction et leurs effets. Nous abordons l'approche rationaliste, la rationalité limitée, l'approche cybernétique, l'irrationalité de la décision ainsi que l'approche interactionniste. Ce choix partiel parmi les modèles de la décision, nous semble pertinent pour décrire et analyser les conduites de délibérations particulières des groupes de décision que nous observons à l'interface de différentes organisations du secteur aéronautique.

### **IV.2.1. L'approche rationaliste**

De nombreux psychologues cognitivistes ont montré, à travers le modèle rationnel de la prise de décision, que les décisions sont souvent perçues comme les résultantes d'un cheminement totalement rationnel. De manière générale, le rationnel fait référence à ce qui appartient ou relève de la raison mais peut avoir trois interprétations quelque peu différentes mais plus précises, à savoir que le terme rationnel peut être compris dans le sens de : « justifié (démonstré), infaillible (...) fondé sur une raison incontestable » ; « critique (mettant les



choses en doute) (...) qui ne se laisse pas emprisonner par les évidences apparentes » ; et « efficace (...) qui garantit le meilleur rendement » (Drozda-Senkowska, 1995, p. 13). L'homo economicus est un individu tout à fait rationnel qui choisit la solution la plus utile, optimale, parmi toutes les options possibles, en s'appuyant sur les critères de « progrès » et de « profit-efficacité » (Sfez, 1994, p. 24). Dans ce cadre, avoir un comportement rationnel signifie que l'individu a des objectifs clairs et stables. Il va parvenir à ces objectifs en ayant fourni un maximum d'efforts et en ayant obtenu un maximum de satisfaction, tout en se questionnant sur l'intérêt personnel et l'intérêt général. Pour l'approche rationaliste classique, l'individu qui décide est donc un acteur unique et rationnel qui est capable de faire un choix car il possède toutes les informations et connaît les conséquences des différentes options qu'il aura analysées pour savoir quelle est celle qui lui apportera le plus de gains par rapport à ses objectifs. Il sait inventer, anticiper et s'adapter à son environnement ainsi qu'à son savoir-faire. Il est dans la capacité de nommer les personnes qui le représenteront le mieux et, lorsqu'il représente lui-même un groupe sait prendre les meilleurs choix, qu'ils soient individuels ou collectifs. Une organisation, quant à elle, ne sera considérée comme rationnelle que si elle est « rentable » (Sfez, Ibid). Dans cet ordre d'idées, la « théorie des jeux » a déterminé différents types de choix et a introduit la notion de stratégie. La théorie des jeux « formalise la prise de décision en interaction stratégique » (Batifoulier, 2005, p. 106). Cette théorie considère qu'un individu choisira une solution plutôt qu'une autre en effectuant une probabilité éclairée sur le risque encouru et sur l'éventuel regret entraîné par les différentes alternatives.

Soulignant les limites de ce modèle, Drozda-Senkowska (1995, p. 11) indique qu'il est « impossible d'identifier des critères sûrs de la validité ou de l'infailibilité des inférences », ce qui signifie qu'une option ne peut jamais être analysée de manière objective. Cette critique tend à montrer que la rationalité peut être limitée par une multitude de facteurs et, par là même, qu'une décision ne peut pas être totalement rationnelle.

#### **IV.2.2. La rationalité limitée**

Selon Grémion (1979), la rationalité du décideur est reconsidérée par de nombreux auteurs, quelles que soient leur discipline ou leur spécialité car ils ne croient pas, notamment, en la recherche d'un gain économique maximal dans un contexte d'entreprise dans lequel les

dirigeants tendraient à maximiser le profit de l'entreprise. Une décision n'est pas un choix entre plusieurs options possibles pris par un individu dans le but d'obtenir un maximum d'avantages mais, plutôt « un processus temporel auquel participent des acteurs ou des groupes d'acteurs situés dans une structure organisée avec des objectifs divers, changeants ou conflictuels, [ayant] une connaissance imparfaite des alternatives possibles et de leurs conséquences et une volonté d'atteindre non un maximum d'avantages mais un niveau de satisfaction acceptable » (Simon, March & Cyert, cités par Grémion, 1979, pp. 13-14). Dans les entreprises, les problèmes seraient mal connus car, tout d'abord, la connaissance de ceux-ci ainsi que l'organisation elle-même seraient fractionnées. Il existerait divers buts et objectifs au sein de l'organisation qui engendreraient une succession de réponses à diverses exigences et non pas une cohérence globale. Simon, March et Cyert (cités par Grémion, 1979, p.15) précisent que « le choix organisationnel » est, non pas le meilleur choix mais, celui qui correspond à la première alternative que chacun considère comme étant acceptable par rapport aux buts organisationnels : « l'important est que les décisions globales prises par une série de centres indépendants aboutissent à une solution commune satisfaisante pour tous, et non au meilleur résultat possible ». Les organisations sont donc inévitablement « imparfaites » pour March, Simon et Cyert (cités par Beitone, Dollo, Gervasoni, Le Masson & Rodrigues, 2007, p. 308) puisque les individus y effectuent des choix et y prennent des décisions sous l'influence d'une rationalité limitée, en optant par manque de temps pour la première solution satisfaisante qu'ils trouvent, et non, en prenant en compte l'ensemble des choix possibles.

Cette perspective met ainsi en lumière le fait que l'individu construit ses réponses par rapport à « des répertoires d'actions qu'il connaît et à partir desquels il procède à des adaptations successives ». Le fait qu'il s'arrête à la première solution qui lui paraît satisfaisante serait lié à différents facteurs, à savoir : la distinction entre un « choix optimal » et un « choix satisfaisant » ; la différence entre un « but primordial » et un « but secondaire » ; « l'absorption de l'incertitude » ; « l'innovation » ; et « la rationalité limitée » (Sfez, 1994, pp. 60-61). Si un individu compare les critères des différentes options possibles et en choisit une en fonction de tous ses critères de préférence du fait qu'elle lui paraît être la meilleure, il fera un choix optimal. Au contraire, s'il choisit une option qui répond minima aux critères ou dépasse ces critères, il fera un choix satisfaisant. De manière générale, qu'il s'agisse de décisions individuelles ou organisationnelles, l'individu fait principalement des choix satisfaisants plutôt qu'optimaux.

Pour finir, March et Simon (cités par Sfez, 1994, p. 61 ) considèrent que la rationalité est limitée entre autres car même si l'intérêt personnel est le facteur le plus important lorsqu'il faut prendre des décisions, la « décentralisation » de celles-ci, concept qu'ils empruntent à Hayek, « doit s'accompagner de mécanismes qui poussent les personnes prenant les décisions à choisir des actions contribuant à la maximisation du profit par la firme ». Selon March et Simon (Sfez, 1994, p. 62), la décision peut parfois être perçue de manière hiérarchique puisqu'elle peut se décomposer lors de la procédure en une succession de différentes phases déterminées, phases qui peuvent être à leur tour dissociées. Pour Sfez (Sfez, 1994, pp. 62-63), « le concept de rationalité limitée est un changement appréciable mais qui ne permet pas réellement de passer au stade de la multi-rationalité », « on ne change pas de système de pensée », on reste dans une certaine mono-rationalité de l'individu et de la décision.

#### **IV.2.3. L'approche cybernétique**

La cybernétique est une science du contrôle des systèmes fondée par Wiener en 1948. Elle considère qu'il existe des procédures standards et opératoires qui permettent d'obtenir des solutions programmées à un problème. Elle a permis de dépasser la conception linéaire simple de causalité dans le processus décisionnel en y introduisant « la notion de feed-back, les rétroactions positives ou négatives, la théorie de l'information qui en découle, l'analyse selon laquelle tout système humain (et donc tout système social) est finalisé, c'est-à-dire que la cause est posée après et avant l'acte et pas seulement avant » (Sfez, 1994, p. 46). Elle considère que tout individu fait partie de plusieurs systèmes qui sont imbriqués et en interaction.

Steinbruner (cité par Sfez, 1994) soutient l'idée selon laquelle il existe un « feedback d'information en cycle court » qui permet d'éliminer de l'incertitude et qui, de ce fait, engendre des réponses focalisées et programmées dans le but de s'adapter et de se préserver. L'auteur met en avant l'idée selon laquelle l'individu n'est pas libre lorsqu'il prend une décision puisqu'il s'appuie sur « un schéma » construit par sa mémoire et par son expérience. Il avance également comme argument le fait que « la décision collective est un processus [dominé par une procédure établie] dans lequel les décisions sont fragmentées en petits segments et traitées de manière séquentielle » mais ne prend pas en compte le fait que les

différents individus soient en jeu dans ce processus à travers un partage des calculs individuels.

Les nouvelles technologies, et plus précisément le développement d'outils informatisés d'aide à la décision permettent d'instrumentaliser les différentes options, d'analyser et de calculer leur rentabilité, leur coût et leur efficacité. A ce propos, des sociologues, tels que Alter (1986), mettent en évidence le caractère stratégique de ces techniques (cité par Sfez, 1994). Dans cette perspective, les systèmes informatisés d'aide à la décision cherchent à décomposer au maximum le processus décisionnel de manière très hiérarchisée en considérant qu'aucun élément qui n'avait pas été prévu puisse interagir et donc modifier ce qui était planifié.

Pour Barel (cité par Sfez, 1994, p. 45), le fait de devoir envisager toutes les opérations et la manière de les mettre en œuvre afin de résoudre un problème permet de n'oublier aucun élément et oblige à expliciter toutes les étapes, « intuitions » et « décisions arbitraires », tout en affectant la préparation de la décision aux domaines concernés et adéquats.

En termes de limites, Sfez indique que la fin est définie par les moyens et que l'inverse ne devrait pas être considéré. Il propose donc un schéma toujours linéaire mais plus complexe qui prend en compte le fait que ce sont les possibilités réelles d'exécution qui définissent la conception : « exécution supposée – décision – conception – décision d'exécuter – exécution réelle » (1994, p. 46)

#### **IV.2.4. L'irrationalité de la prise de décision**

Nous venons de voir que dans le but de faire un choix, un individu fait des prédictions sur différentes alternatives et leurs conséquences. Aujourd'hui, ces prédictions ne sont plus considérées comme provenant d'un traitement rationnel de l'information pertinente mais comme faisant l'objet de biais et d'erreurs systématiques. Kruglanski et Ajzen (1995) évoquent le fait que les individus possèdent une logique subjective lorsqu'ils raisonnent en s'appuyant sur des formules du type « si... alors ». Ainsi, dans une même situation, des individus inféreront différemment. Bruner (1957, cité par Kruglanski & Ajzen, 1995, p.58) renforce cette idée en indiquant que chaque conclusion et chaque inférence va inévitablement

« au-delà de l'information donnée ». Le risque de se tromper peut augmenter en raison de facteurs psychologiques (motivationnels et/ou cognitifs) qui vont créer une différence entre les jugements et les critères de validité (Kruglanski & Ajzen, 1995). Drozda-Senkowska, Ric et Muller (2005, p. 9) nous font part du fait que « l'action entreprise et que son choix dépend surtout de l'évaluation de la situation ». En cas d'échec, ce raisonnement (appelé : « raisonnement contrefactuel ») consiste, selon les auteurs, « à annuler mentalement l'issue défavorable ». Dans cette perspective, l'individu se trouve face à un échec car il a fait un mauvais choix d'action dû, soit à une mauvaise analyse de la situation, soit à une analyse incomplète. « En effet, les recherches montrent que l'évaluation de la situation (« facile », « déjà vue », « favorable », etc.) résulte en grande partie de l'anticipation de ses différentes issues et de l'estimation de la probabilité de leur apparition » (Drozda-Senkowska, E., Ric, F. & Muller, D., 2005, p. 9). Des biais et des erreurs de jugement pourraient ainsi provenir du fait que les individus souhaiteraient éviter des constats désagréables et par là même, feraient des inférences agréables ou plutôt conformes à leur besoins. Les prédictions et les explications intuitives des événements seraient donc influencées par les différents besoins des individus. Kruglanski et Ajzen (1995) précisent que les personnes élaboreraient des connaissances en fonction de leurs objectifs et/ou de leurs intérêts et les valideraient par la déduction en s'appuyant sur des hypothèses déduites d'autres cognitions crédibles. Cette élaboration de connaissances reposerait sur la saillance et la disponibilité mentale de ces connaissances. Selon les auteurs, les individus seraient incapables de raisonner en termes statistiques au quotidien et préféreraient, de ce fait, se servir de l'inférence intuitive. Les approches du processus d'inférence montrent, en effet, que les individus tendent à persévérer dans leurs croyances malgré les preuves du contraire et restent figés sur leurs premières estimations (Tversky & Kahneman, 1974), ce qui contribue à inférer des jugements intuitifs et donc à faire des erreurs (Drozda-Senkowska, 1995). Des biais cognitifs proviendraient aussi du fait que les capacités des sujets à traiter de l'information sont limitées : ils ne peuvent pas traiter toutes les informations potentiellement disponibles. Afin de pallier cette limite cognitive, les individus prédiraient et expliqueraient des événements en s'appuyant sur un certain nombre de stratégies selon Nisbett et Ross (1980, cités par Drozda-Senkowska, 1995).

Schaller et Maas, qui étudient l'impact des facteurs liés au fonctionnement collectif sur la façon dont nous inférons, pensent que « la tendance générale à surestimer la fréquence d'apparition des phénomènes rares qui, du fait de leur rareté, sont mieux différenciés et plus

facilement accessibles en mémoire que des phénomènes fréquents » (Drozda-Senkowska, 1995, p. 28). De même, Hamilton et Gifford (1976) pensent que les individus remarquent davantage les événements qui arrivent peu que ceux qui sont fréquents et que, par là même, l'encodage de l'occurrence d'apparitions d'événements rares est plus efficace et plus accessible en mémoire que celui de l'occurrence d'apparitions d'événements habituels.

Contrairement à de nombreux auteurs, Brunsson (cité par Sfez, 1994, p. 92) considère que « l'irrationalité est nécessaire, sinon utile dans l'action ». Pour lui, les idéologies ont un rôle non négligeable dans les prises de décisions puisqu'elles s'appuient sur les perceptions et sur les attentes. Ainsi, nous pouvons penser que les perceptions du sujet, et donc aussi ses prises de décisions sont liées au contexte culturel dans lequel il s'inscrit mais aussi aux interactions qu'il va avoir avec son environnement. L'approche interactionniste que nous allons maintenant développer, met justement en exergue l'importance des interactions (à un niveau social) dans les prises de décisions.

#### **IV.2.5. L'approche interactionniste**

L'approche interactionniste soutient le fait que l'individu ne décide pas de manière isolée et qu'il est important de prendre en compte le contexte social et notamment, le rôle qui est joué par autrui dans la prise de décision. Cette approche met effectivement en lumière le fait que l'individu fait partie d'un système qui peut varier et qui l'amène à être en relation avec autrui ainsi qu'avec son milieu environnant. Ainsi, toute décision doit être considérée dans son ensemble, ce qui demande notamment de prendre en compte l'environnement dans lequel elle se situe et les relations qu'elle met en jeu.

Pour exemple, Crozier et Friedberg (1977) remarquent que dans les actes législatifs, des intérêts légitimes peuvent être interprétés différemment en raison notamment d'un manque d'informations, d'objectifs plus ou moins ambigus, d'une diversité des valeurs et d'intérêts contradictoires des décideurs. La question du sens et de l'interprétation de chacun sont donc des facteurs qui peuvent être importants à prendre en considération lorsque nous voulons comprendre le processus décisionnel. Les modes de mise en présence et de confrontation de ces différentes conceptions des visées et des formes de l'action sont aussi à considérer.

En effet, les diverses orientations, les solutions proposées, le choix d'alternatives spécifiques, la mise en œuvre particulière de l'option choisie, etc. sont également liés aux négociations qui existent entre différents acteurs tout au long du processus. Ces négociations vont se jouer à travers les atouts que chacun possède. Comment le(s) décideur(s) parvienne(nt)-il(s) à négocier pour maintenir ou modifier en leur faveur « l'ensemble des moyens organisationnels qui permettent à un moment donné à un acteur ou à un groupe d'acteurs d'intervenir dans un processus de prise de décision », qui lui/leur permette(nt) de poursuivre leurs stratégies ; à savoir « le champ décisionnel » selon l'expression empruntée à Lemaitre-Rozencweig (1986, p. 124) ? Les décisions gouvernementales peuvent être comparées aux résultats de jeux de négociations entre plusieurs acteurs qui n'ont pas une seule et même stratégie mais divers problèmes internationaux et nationaux à gérer, avec des conceptions nationales, organisationnelles et également des buts personnels divers. Il ne s'agit plus de prendre une seule décision, qui de plus serait rationnelle, mais de jouer à un jeu de négociation spécifique à la politique dans lequel chaque individu essaie de négocier pour obtenir davantage (Sfez, 1994). Plus précisément, selon Lemaitre-Rozencweig (1986, pp. 22-23), il existe différents éléments qui constituent le « champ décisionnel » que les individus vont essayer de modifier à leur avantage et qui déterminent ainsi la prise de décision, à savoir : la structure de l'organisation de par l'organigramme et les fonctions attribuées à chacun ; les systèmes d'information et de contrôle ; « les solutions-types » ainsi qu'un processus de nature politique. D'après l'auteur, le champ décisionnel permet à la fois d'expliquer le passé en analysant quels ont été les jeux de pouvoir et de négociation qui ont émergé mais révèle aussi quels sont les enjeux et les « atouts » de chacun pour les décisions à venir.

Dans cette conception, le processus décisionnel fera l'objet de jeux de négociations et de pouvoirs que l'approche stratégique met en lumière. Cette approche s'appuie sur l'idée d'une liberté de l'individu qui suppose que ses décisions ne sont pas entièrement déterminées par son passé. Cela ne signifie pas pour autant que son passé n'influence nullement sa manière de voir les choses, de les analyser, de comprendre son environnement, de décider, etc., mais l'avenir aura beaucoup plus d'effet sur ces processus en raison des stratégies que chacun imagine en vue de cet hypothétique futur : « on rompt avec le schéma déterministe qui présente un individu entièrement conditionné par son apprentissage passé et par le contexte dans lequel il se trouve, comme si ceux-ci ne lui laissaient aucun choix » (Lemaitre-



Rozencweig, 1986, p. 32). Les individus agissent « en fonction de l'avenir tel qu'ils le voient avec leurs ressources et leurs attentes présentes ou, plus précisément, en fonction des opportunités qu'ils découvrent dans les jeux qu'ils jouent au sein du système d'action étudié, et auxquels ils ajustent leurs comportements » (Crozier & Friedberg, 1977, cités par Lemaitre-Rozencweig, 1986, p. 32). Ainsi, pour l'approche stratégique, « toute action, toute décision, toute attitude est pourvue de sens et correspond à une rationalité dès lors qu'elle existe » (Lemaitre-Rozencweig, 1986, p. 31).

Pour Lemaitre-Rozencweig (1986, p. 43) les processus décisionnels ne sont pas complètement déterminés par l'environnement puisqu'ils permettent simplement d'avoir des occasions de mettre en œuvre des « stratégies d'interaction qui, agissant sur les champs décisionnels, produisent, (...) des processus de prise de décision qui sont bien plus le résultat de ces interactions stratégiques que celui de l'état de l'environnement ». De ce fait, lorsqu'un individu doit décider, il est face à plusieurs solutions, il agira et fera un choix de manière stratégique de façon à ce que cette solution lui permette d'atteindre son but. Il ne faut cependant pas croire que le comportement d'un individu est toujours réfléchi et qu'il calcule à l'avance ses actions dans le but d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixé au départ. Il a souvent plusieurs objectifs plus ou moins ambigus voire même contradictoires. Il pourra donc en changer ou en éliminer certains en vue de circonstances imprévues.

Dans un contexte organisationnel, « des rationalités divergentes et conflictuelles », fondées à un niveau stratégique, se rencontrent en raison de la pluralité et de la diversité des décideurs et par là même, des rationalités. « Les décisions ne se prennent certainement pas en fonction d'un critère unique de rationalité économique, mais bien en fonction du jeu politique qui a présidé à la définition du problème et à l'émergence d'une rationalité dominante parmi celles qui existent à l'intérieur de l'organisation » (Lemaitre-Rozencweig, 1986, p. 74). Les jeux politiques, notamment internes à l'organisation, joueraient donc un rôle non négligeable dans les processus décisionnels bien au-delà de ceux des seuls acteurs de la direction. Selon Friedberg (1997, 2007), une organisation est un système d'acteurs. Ces acteurs sont interdépendants et en partie autonomes, et ont des relations de coopération qui sont toujours des relations de pouvoir puisque les individus n'ayant pas les mêmes intérêts doivent négocier. Il précise d'une part, que l'analyse stratégique ne considère pas que l'individu calcule, sans cesse, à l'avance mais simplement que son comportement est lié aux situations dans lesquelles il est, d'autre part, que la notion de pouvoir ne doit pas être perçue négativement mais plutôt considérée comme une relation d'échange négocié, de



marchandage, de « jeux ». Pour Dubet (2007), chaque individu peut être considéré comme stratégie puisqu'à travers son action, il poursuit certains objectifs. Ainsi, les croyances qui sont partagées entre des individus sont des idéologies qu'ils manipulent et la société peut être perçue comme « le produit plus ou moins stable de l'agrégation des stratégies individuelles » (Dubet, 2007, p. 100). Pour l'auteur (Ibid.), « les organisations sociales ne sont pas seulement des systèmes de rôles et de statuts, ce sont aussi des systèmes de concurrence plus ou moins réglés dans lesquels les acteurs s'efforcent d'optimiser leurs ressources » et où « les interactions elles-mêmes ont une dimension stratégique ». Les individus négocient alors avec d'autres décideurs qui ont d'autres rationalités pour atteindre leur(s) objectif(s) et choisissent, par là même, la rationalité qui leur donne le pouvoir de décision le plus important.

Pour Lemaitre-Rozencweig (1986, p. 132) « les jeux des acteurs sont à la fois structurés par l'organisation et structurants de l'organisation » car cette dernière crée les « contraintes », les « règles du jeu » et les « atouts » de chaque individu dans les négociations » mais leur permet également d'agir. Crozier et Friedberg, (1977) indiquent que dans une organisation, l'homme n'est pas simplement une main ou un cœur, ou les deux à la fois, mais une main, un cœur et une tête puisqu'il est un agent libre, autonome et imprévisible, capable d'inventer, de calculer, de négocier, de manipuler, de s'allier avec certains et de s'adapter aux circonstances et en fonction d'autrui.

Au sein d'une organisation, des décisions et des stratégies sont donc prises en vue notamment d'évoluer, d'anticiper et/ou de faire face aux imprévus. Elles découlent souvent de contraintes de politique générale et de facteurs liés au contexte et à la performance : de l'histoire, âge et taille de l'organisation, des valeurs et attitudes des dirigeants, de la rentabilité, de la concurrence, des ratios d'équilibre et de l'évolution technologique... Martinet (1983, p. 28) s'appuie sur la définition de Tabatoni et Jarniou et indique que la politique menée poursuit l'orientation des activités et des structures de l'organisation à long terme en effectuant « un choix de critères de décisions dites stratégiques ». Il différencie les stratégies externes qui sont relatives aux relations avec l'environnement et les stratégies internes qui concernent les relations à l'intérieur même de l'organisation.

Selon Cyert et March (1963, cités par Lemaitre-Rozencweig, 1986, p.21), les membres d'un groupe peuvent parvenir à des accords sur des objectifs généraux mais peuvent être en conflit en ce qui concerne des sous-objectifs. Ils considèrent qu'il existe « un

mécanisme de négociation politique (...) qui assure une cohérence minimale à l'ensemble d'une organisation » entre plusieurs décideurs qui peuvent avoir des objectifs divergents.

Dans la perspective interactionniste, les individus peuvent être considérés comme actifs dans les prises de décisions dans la mesure où ils vont tenter d'amener les autres individus à prendre une décision conforme à leur propre rationalité ou à renégocier une décision qui ne leur conviendrait pas, ce qui peut engendrer des « luttes » et des « jeux d'influence » (Lemaitre-Rozencweig, 1986, p. 126). Ils vont, de ce fait, chercher à obtenir une capacité d'intervention afin d'accroître leur pouvoir pour modifier le champ décisionnel soit de manière directe, soit de manière indirecte en négociant sur des zones d'incertitudes qui peuvent être pertinentes pour la direction par rapport à la politique générale par exemple. Une décision peut être sans cesse renégociée en apportant des arguments favorables à sa propre rationalité mais néanmoins « il faut qu'un décideur affirme et négocie constamment son point de vue pour que celui-ci soit intégré dans les décisions » (Lemaitre-Rozencweig, 1986, p. 126). Autrement dit, il faut qu'il négocie son pouvoir de décision tant que la décision qu'il souhaite obtenir ne sera pas prise, voire mise en application. Dans une négociation, Allison (1971, cité par Grémion, 1979) montre qu'un individu peut parvenir à influencer d'autres acteurs de par le pouvoir dont il dispose, de l'enjeu de la négociation et de la perception des autres acteurs de son pouvoir et de cet enjeu pour lui. Il peut ainsi avoir un effet sur l'émergence du choix de par les relations de pouvoir qu'il entretient avec ces acteurs. Les solutions aux problèmes sont donc « élaborées par des acteurs pris dans un réseau d'impératifs variés qui influencent de façon notable l'aspect pris par le problème » (Grémion, 1979, p. 19). Pour Crozier (cité par Curie, 2000, p.116), l'individu a davantage de pouvoir lorsqu'il possède et peut conserver une marge de liberté afin de négocier une éventuelle coopération lorsqu'un autre sujet en a besoin. Selon Lemaitre-Rozencweig (1986, p. 123), si un individu ne parvient pas à influencer sur un processus décisionnel particulier dans lequel il est censé intervenir, il pourra avoir, soit des positions de retrait, soit des positions de repli en essayant d'agir sur d'autres processus décisionnels.

### **IV.3. LES BIAIS DANS LES PRISES DE DECISIONS COLLECTIVES**

Dès 1952, Maier et Solem (cités par Blanchet & Trognon, 2008) ont établi qu'en général, les groupes sont meilleurs que les individus lorsqu'ils doivent résoudre un problème ou prendre une décision, en permettant notamment à certains membres de posséder des informations qu'ils n'avaient pas avant l'interaction. Pour exemple, Hastie, en 1986, a montré que cela avait aussi lieu lorsque des groupes devaient porter des jugements de quantité, résoudre des problèmes logiques ou répondre à des questions de connaissance générale. Cependant, même si les groupes sont plus performants en moyenne que les individus, ils sont moins performants que le « meilleur individu d'un agrégat statistique de gens » (Blanchet & Trognon, 2008, pp. 82-83).

Selon Blanchet et Trognon (2008), un certain nombre de facteurs qui définissent le contexte de la décision (tels que le type de la tâche, la taille du groupe et la cohésion) va avoir un effet sur la manière de travailler et sur l'atteinte des buts du groupe. Pour Steiner (cité par Blanchet & Trognon, 2008), la manière dont les membres participent au résultat final va aussi avoir un effet sur la réussite et la productivité du groupe. Cet auteur distingue quatre types de tâches : les tâches disjonctives et conjonctives (dont les résultats du groupe reflètent la contribution d'un seul de ses membres) et les tâches additives et élaboratives (dont les résultats du groupe reflètent les contribution de différents membres). La performance d'un groupe est liée à la tâche qu'il doit accomplir, corrélée à sa taille. Ainsi, lorsque le groupe a à réaliser une tâche disjonctive, le groupe sera d'autant plus efficace que son effectif sera faible. Lorsqu'il doit réaliser une tâche élaborative (dont la taille idéale se situe entre trois et treize membres selon Blanchet et Trognon (2008), plus l'effectif du groupe sera important, plus il aura en sa possession des connaissances, mais moins chaque membre pourra intervenir. Par ailleurs, s'appuyant sur Shaw (1976), les auteurs indiquent que le fait d'augmenter l'effectif du groupe engendre aussi une « différenciation des rôles », une « insatisfaction des membres », une « apparition de conflits », une « émergence du leadership », une « conformité à la majorité et inhibe le consensus des membres » (Blanchet & Trognon, 2008, p. 86).

Ainsi, nous pouvons nous rendre compte que certains travaux montrent que, dans certaines circonstances et selon certains critères d'évaluation, les performances des groupes peuvent être supérieures à celles des individus, mais que, dans d'autres circonstances et selon d'autres critères d'évaluation, cela n'est pas forcément le cas. Cette variabilité peut

s'expliquer par différents phénomènes et conditions des prises de décisions collectives que nous allons maintenant aborder.

Généralement, dans une grande variété de tâches, les processus de consensus en groupe augmentent le nombre de décisions correctes ou optimales ainsi que les performances par rapport à celles des individus (Stasson, Kaoru, Zimmerman et Davis, 1995). Néanmoins, cela n'est pas toujours le cas, d'une part, lorsque nous comparons ces résultats en fonction de l'effort effectué et du temps passé par individu, d'autre part, du fait que la mise en commun des réponses des individus lors de la discussion de groupe aura tendance à amplifier les biais de la prise de décision (Argote, Seabright, & Dyer, 1995). Wright et Wells présentent une étude portant sur le problème de l'impact de la discussion en groupe sur les inférences. La discussion de groupe paraît améliorer les attributions mais néanmoins les auteurs avancent l'idée selon laquelle « l'effet de la discussion de groupe est médiatisé par des facteurs propres et intrinsèques à la dynamique de la discussion » (Wright & Wells, 1995, p. 215). D'un point de vue pratique, il semble difficile d'évaluer les processus de consensus et les performances d'un groupe en s'appuyant sur les standards normatifs des individus (Stasson, Kaoru, Zimmerman, & Davis, 1995).

En outre, selon les travaux sur la catégorisation sociale, l'individu crée des attentes favorables à l'égard de son propre groupe et des attentes défavorables à l'égard des autres (Howard & Rothbart, 1980, cités par Schaller & Maas, 1995). Les auteurs montrent qu'« un choix fait par des individus isolés qui n'entretiennent aucune relation entre eux, conduit à un compromis. Par contre, un choix fait aussi bien par un agrégat d'individus confrontés à la pression d'une force externe ou par un agrégat d'individus qui interagissent entre eux, tout comme par un groupe d'individus, conduit à la polarisation » (Drozda-Senkowska, 1995, p. 32). Selon Galam et Moscovici (1995, p. 266), les résultats les plus intéressants relatifs aux changements d'attitudes et à la prise de décisions concernent la polarisation du groupe et montrent que le consensus s'installe « autour d'une position extrême, située plus près du pôle des attitudes et des normes dominantes dans la population ». Selon les auteurs, ce sont les attitudes et le système de valeurs des membres du groupe qui déterminent le consensus dans le groupe et qui permettent de faire en sorte que les choix communs et les changements de choix faits par le groupe se déplacent pour aboutir à l'objectif poursuivi (Galam & Moscovici, 1995). La discussion et l'engagement des participants augmentent les tensions et les divergences, engendrant par là même, un partage plus important, d'un point de vue quantitatif,

de leurs idées et de leurs croyances. Cela a pour résultat de polariser la décision et d'instaurer de nouvelles normes au sein du groupe. Selon Blanchet et Trognon (2008), une structuration du travail, un ordre du jour, la définition de procédures, de plans d'actions et l'usage du vote sans discussion amènent les groupes à tendre vers le compromis et permet ainsi au leader d'un groupe d'avoir un contrôle sur le phénomène de polarisation.

Nous remarquons qu'un choix peut aussi paraître irrationnel et ce, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une décision prise en groupe car le « champ social interne » engendre le fait que les individus auront plus tendance à choisir une alternative positive plutôt qu'une alternative négative. Selon Blanchet et Trognon (2008, p. 89), dans des tâches d'élaboration complexe, des groupes « potentiellement conflictuels » peuvent mieux réussir que des groupes cohésifs. En effet, les divergences d'opinions et les conflits engendrent le fait que le groupe a moins tendance à prendre des décisions normatives, ce qui conduit à la polarisation du groupe (Myers & Lamarche, 1992c). Il a aussi été montré qu'après avoir participé à un groupe, l'individu fera des choix plus risqués. Cependant, l'extrémisation n'a pas lieu par hasard puisqu'elle va dans le sens de la tendance des réponses individuelles initiales.

La cohésion d'un groupe a tendance à amplifier le nombre global d'interactions ainsi que celui des « interactions positives, amicales et coopératives », à intensifier l'influence qu'à le groupe sur ses membres, la satisfaction générale de ses membres, et à augmenter l'efficacité du groupe dans la réalisation de ses buts (Blanchet & Trognon, 2008, p. 87). Néanmoins, toujours d'après ces auteurs, les groupes cohésifs peuvent être plus ou moins performants car, même si en principe, la performance est élevée en raison de la communication importante d'un point de vue quantitatif et qualitatif, il peut arriver que les normes partagées dans le groupe freinent la bonne compréhension, empêchent de prendre des décisions.

Parfois, les groupes n'évaluent pas suffisamment et choisissent des propositions unanimes. Ce phénomène s'appelle « pensée groupale », « pensée moutonnaire » ou « effet Janis » du nom du chercheur qui l'a identifié. Il apparaît « lorsqu'un groupe vise à établir un consensus sur la solution la plus acceptable pour sauvegarder la cohésion du groupe et éviter les discussions susceptibles d'être sources de conflit » (Blanchet & Trognon, 2008, p. 90). Dans ce contexte, les membres du groupe cherchent à instaurer un « climat de complicité » et évitent donc de prendre des initiatives et de proposer des contre-hypothèses afin qu'il n'y ait pas de conflit ou d'éclatement du groupe (Blanchet & Trognon, 2008, p. 91).

Selon Blanchet & Trognon (2008, p. 91), le conflit dans les groupes peut être négatif (« comportements déplaisants, dysfonctionnels », « décisions défectueuses ») ou positif (échanges stimulés, « efficacité » du groupe). Selon ces auteurs, le conflit est positif lorsqu'il apparaît dans un climat coopératif, et il est « destructif lorsqu'il émerge dans un climat de compétition » (Ibid., p. 92). Ces différents climats sont liés au contexte (tâche, taille et cohésion du groupe). Un climat de coopération existe lorsque les participants privilégient les buts du groupe plutôt que leurs propres buts. Dans cette situation, l'action commune est dynamisée par les différences et les confrontations de points de vue ainsi que par des propositions d'alternatives. Les membres participent davantage, de manière plus pertinente et amicale que lorsqu'il y a un climat de compétition. Il y a apparition d'un climat compétitif lorsque les participants font passer leurs intérêts personnels avant ceux du groupe, ce qui engendre de la suspicion et de la méfiance entre eux. Dans cette situation, il apparaît des jeux de pouvoir. Selon Putnam (cités par Blanchet & Trognon, 2008, p. 93), ces climats compétitifs engendrent souvent « des décisions inefficaces ou défectueuses ».

Quelle que soit la forme du conflit, cela a tendance à engendrer des coalitions qui sont, selon Blanchet et Trognon (2008, p. 94), « vitales pour le processus de prise de décision » car cela permet, entre autres, à une majorité et à une minorité de prendre en considération diverses alternatives et engendre l'instauration d'un jeu de pouvoir permettant d'influencer et de contrôler.

#### **IV.4. COOPERATION ET NEGOCIATION DANS LA DECISION COLLECTIVE**

Samuelson et Watrous-Rodriguez (2010) évoquent le fait que la **coopération** dans les dilemmes sociaux augmente lorsque les discussions de groupe se font en face-à-face par rapport aux conditions de communication assistée par ordinateur et que les résultats sont meilleurs dans cette première condition car elle facilite notamment la coordination de promesses crédibles. Schelling (1980, cité par Dijk, Wit, Wilke & Kwaadsteniet, 2010) a introduit la notion de coordination tacite en déclarant que de nombreuses décisions complexes sont souvent tacitement résolues (les gens focalisent leurs décisions sur des options de choix qui sont saillantes à tous les gens impliqués).

Van Lange et Joireman (2010) nous font part du fait que la majorité des problèmes de société impliquent de multiples acteurs dont les choix impactent à la fois leur propre bien-être et celui des autres. Les dilemmes sociaux peuvent être vus comme incluant deux conflits

d'intérêts : un conflit social entre les intérêts individuels et collectifs, et un conflit temporel entre les intérêts à court terme et à long terme (éventail des comportements en six orientations sociales : altruisme, coopération, égalitarisme, individualisme, compétition, agression, et en deux orientations temporelles : présent, futur). Selon les auteurs, il est donc important pour les décideurs politiques d'analyser la situation en termes de couches différentes.

Selon D'Estaintot et Batifoulier, « un comportement coopératif reste fragile » dans le sens où même si les individus parviennent à se mettre d'accord, cela ne signifie pas pour autant que les conflits soient résolus. Selon les auteurs, il y aurait trois manières permettant de résoudre un conflit : « la domination, le compromis et l'intégration » (2005, p. 177).

La coopération peut être distinguée du **consensus**. Pour Moscovici et Doise, « ce qui constitue le consensus et le rend convaincant n'est pas l'accord mais la participation de ceux qui l'ont conclu » (1992, p. 9), engendrant une « pensée convergente » (1992, p. 253). Ils précisent que le « rôle du consensus dans les sociétés modernes » est « de permettre aux mentalités d'évoluer, de transformer sans les briser normes et liens sociaux » (Moscovici & Doise, 1992, p. 31). Selon ces auteurs, les membres d'un groupe tendront vers un consensus (compromis ou extrémisme) soit en rentrant en conflit, soit en influençant. Le compromis est, pour ces auteurs, « la solution par laquelle chaque acteur d'un éventuel conflit renonce à ce qui lui est cher, mais non vital, afin d'obtenir l'appui des autres qui lui est vraiment indispensable » (1992, p. 17). Les auteurs rajoutent que les membres d'un groupe auront d'autant plus confiance en la décision qu'ils ont prise ainsi qu'en eux-mêmes qu'ils auront adhérents à cette opinion et à cette décision.

**Le compromis** désigne « un accord obtenu par des concessions mutuelles » au sens large (Canivez, 2011, p. 39) permettant aux participants d'obtenir quelque chose qu'ils n'auraient pas pu obtenir par un autre moyen (2011, p. 47). Selon l'auteur, « dans sa version optimale, le compromis est un processus qui, du fait de la nécessité de concilier des intérêts divers, conduit à l'élaboration d'un consensus sur les valeurs » (Ibid., p. 39) puisque ce sont elles qui justifient « les intérêts en présence et qui donnent sens à un projet collectif » (Ibid., p. 38). Ainsi, le compromis porte sur « la recherche d'un consensus sur l'analyse de la situation et celle d'un consensus sur l'interprétation des valeurs » (Canivez, 2011, p. 49). Cependant, pour lui, « même un compromis optimal n'est rien d'autre que la meilleure solution compte tenu des circonstances » (Ibid., p. 63). Pour Nachi (2011, p. 9), le compromis est très



important dans les relations humaines et ce, même au-delà du champ politique : « il façonne les relations sociales et produit du lien, du socius », il « fait partie des pratiques, des techniques et des formes de régulation que les être humains inventent pour interagir, coordonner leurs actions, sceller des accords, prévenir des disputes ou se (ré)concilier ; bref, construire un monde commun ».

Urfalino, au cours d'une interview par Novak (2010), distingue, pour sa part, 2 types de règles de décision : « le vote associé à des règles numériques », et ce qu'il appelle le « **consensus apparent** » qui correspond au fait qu'aucun participant ne conteste la proposition faite et par là même, engendre le fait que la décision soit prise. En 2005, Urfalino avait déjà exposé son point de vue sur la délibération, dans les décisions collectives, qu'il distingue de la conversation : « il y a délibération dès lors qu'il y a discussion en vue d'une décision collective » (Urfalino, 2005, p. 15).

Pour Urfalino (2005), il faut également distinguer la décision collective et la **négociation**. Cette dernière correspondrait, selon l'auteur, à « un mode de règlement du conflit entre parties » puisque des marchandages et des argumentations auraient lieu, la première serait un « processus par lequel un groupe arrête collectivement, pour lui-même ou pour un tout dont il est la partie, une intention d'agir » (Urfalino, 2005, p. 9). Selon Monnier et Spenlehauer (1992, p. 62), la décision « relève de processus de négociation, d'apparition de conflits et d'échanges d'information à l'intérieur et entre des groupes d'acteurs ». Pour eux, « tout acteur procède à une évaluation [singulière] de la situation de négociation des opportunités et contraintes d'une part, à l'environnement de l'action et d'autre part, au système d'acteurs auquel il participe » (Ibid., p. 67).

La négociation est définie par Louche (1977, p. 17) comme « une procédure de discussion par laquelle des délégués s'efforcent à l'intérieur d'un cadre sociologique et institutionnel donné, de résoudre le conflit séparant les groupes d'appartenance de ces délégués ». Pour l'auteur, c'est le conflit entre des groupes sociaux (qui ont des valeurs divergentes, voire « antagonistes ») qui amène les individus à devoir négocier et dans cette situation de négociation, « le délégué engage et conduit la discussion au nom d'un groupe. Le négociateur se trouve donc placé sous l'influence du groupe dont il est chargé de défendre les intérêts » (Louche, 1977, p. 37).



Dans une négociation, Allison (1971, cité par Grémion, 1979) montre qu'un individu peut parvenir à influencer d'autres acteurs grâce au pouvoir dont il dispose, à l'enjeu de la négociation et à la perception des autres acteurs de son pouvoir et de cet enjeu pour lui. Il peut ainsi avoir un effet sur l'émergence de choix de par les relations de pouvoir qu'il entretient avec ces acteurs. Stimec (2005), quant à lui, indique que lors d'une négociation, l'accord ou non entre deux individus peut être lié à des enjeux relationnels : confiance ou méfiance envers l'interlocuteur, ressentis ou perceptions de négociations antérieures, ... qui peuvent freiner ou faciliter le compromis et donc l'action.

Comme l'indique Thuderoz (2010), le terme de négociation a aujourd'hui envahi le discours social. Il s'agit d'un mécanisme de décision (qui est différent de celui du vote ou de l'imposition par exemple). C'est « une activité sociale finalisée dotée d'une intention et d'une perspective (décider d'une règle ou d'un recours d'action), un processus avec sa temporalité et ses rituels ; un type de relation, caractérisé par un échange, explicite ou tacite d'objets et de droits ; et une norme sociale, chargée d'un sens moral » (Ibid., p. 14). Pour l'auteur, c'est « entrer en rapport concret en réciprocité avec un autrui dont on ne partage pas les vues quant à un échange de biens ou une définition de règle, dans le cadre d'un vivre ensemble dont on ne peut s'extraire. D'où la richesse sociale de l'acte de négocier : s'accorder volontairement avec un adversaire » (Ibid., p. 61).

En synthèse, nous pouvons rappeler que la décision peut être définie de diverses manières selon les différentes approches de ceux qui s’y sont intéressés. Alors que l’approche rationaliste met, entre autres, en exergue le fait qu’un individu qui est représentant d’un groupe sait effectuer les meilleurs choix, la théorie des jeux introduit l’idée d’interactions stratégiques dans le sens où l’individu va prendre en compte les risques encourus quant aux décisions qu’il prend. La rationalité limitée, quant à elle, conçoit que les choix individuels et collectifs sont satisfaisants plutôt qu’optimaux puisque l’individu s’appuie sur des schémas d’actions qu’il connaît et s’arrête sur la première solution qui lui paraît satisfaisante. L’approche cybernétique met en avant l’idée selon laquelle l’individu fait partie de plusieurs systèmes qui sont imbriqués et en interaction. La décision collective dans cette perspective est segmentée et traitée de manière séquentielle telle que cela peut l’être pour un système informatisé. La perspective de l’irrationalité met en avant des biais (cognitifs notamment), des erreurs systématiques et des inférences (que les sujets induiraient) dans les décisions qui sont prises par les individus. L’approche systémique sur laquelle nous nous appuyons, quant à elle, nous fait partager l’idée selon laquelle l’individu fait partie d’un système qui l’amène à être en relation avec autrui ainsi qu’avec son milieu environnant. Pour finir, dans l’approche stratégique, la perception de l’avenir a un rôle important dans la décision qui est prise par l’individu, ce qui engendre notamment de sa part la mise en œuvre de stratégies et de jeux politiques (systèmes de rôles et de statuts,...) au sein des organisations.

Nous avons également perçu dans ce chapitre que les décisions collectives étaient différentes des décisions individuelles en raison du fait notamment que les membres sont en interaction avec d’autres, ce qui a un effet sur la performance ainsi que sur les relations dans le groupe (conflit, climat plus ou moins coopératif ou compétitif, degré de consensus, compromis,...) ainsi que sur les attentes des sujets les uns envers les autres. Nous allons maintenant nous attacher à savoir ce qui se passe dans un groupe afin de comprendre pour quelles raisons les décisions individuelles et collectives sont différentes. Quels sont les processus psychosociaux qui peuvent rentrer en jeu dans les délibérations collectives ?

## **CHAPITRE V . LE GROUPE : ESPACE PSYCHOSOCIAL DE PRISE DE DECISION**

Dans ce chapitre, nous voulons instruire des questions relatives aux mécanismes et aux fonctions psychosociales de l'instance groupale dans le fonctionnement et l'évolution des organisations. En effet, sans oublier les grandes études qui ont été faites sur la pression exercée par le groupe (telles que celle de Asch, 1956) ou par une personne représentant une autorité (Milgram, 1965, 1974), nous pouvons nous demander qu'est-ce qu'un groupe ? Comment il fonctionne ? De quelle manière il agit sur les individus et oriente le devenir des organisations, notamment dans la définition et la réalisation des projets (Enriquez, 1992) ? Comment l'individu peut se servir de cette instance pour influencer les autres membres et/ou freiner leurs projets qui iraient à l'encontre de ce qu'il souhaite ? Ces questions sont celles auxquelles nous ambitionnons de répondre, dans ce chapitre, dans le but de comprendre comment le groupe et ses dynamiques peuvent expliquer les formes décisionnelles qui résultent de délibérations collectives. Le chapitre qui s'ouvre propose une synthèse théorique sur le concept de groupe et présente des notions afférentes. Il développe ensuite une sous-partie sur la communication car nous estimons que faire état de certains mécanismes d'interaction permet de mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur d'un groupe. Nous n'aborderons cependant pas les grandes théories de la communication (modèle cybernétique, théorie de l'information, modèles psycholinguistiques, modèle systémique de la communication).

### **V.1. DEFINITIONS DE LA NOTION DE GROUPE ET DE NOTIONS AFFERENTES**

Selon Anzieu et Martin (2003, p. 17), le terme français « groupe » est récent. Il serait apparu, selon les auteurs, pour la première fois en 1668, en Italie et serait un terme technique des beaux-arts.

D'après Lipiansky (cité par Costalat-Founeau, 1997, p. 91), « un groupe n'est pas seulement un ensemble d'individus en interaction ; c'est plus fondamentalement une institution porteuse de valeurs, normes et de règles qui structurent la perception, les sentiments et les comportements de ses membres ». « J'appartiens à ce groupe, j'ai mon rôle, donc j'existe » (Ibid., p 98). Dans la même veine, Aebischer et Oberlé (2012, p. 8) considèrent que le terme de groupe peut être utilisé quand « les personnes s'y définissent

elles-mêmes comme membres (sentiment d'appartenance) et qu'en même temps, elles sont définies par d'autres comme membre du dit groupe (visibilité sociale, Brown, 2000) ». Selon Myers et Lamarche (1992d, p. 275), il s'agit de « deux personnes ou plus qui, pour plus de quelques instants, interagissent, s'influencent mutuellement et se perçoivent comme un « nous ». Pour Augustinova et Oberlé (2013), le regroupement de personnes ne caractérise pas forcément un groupe.

L'effort théorique de définition des groupes permet d'en distinguer plusieurs formes (groupe restreint, groupe secondaire, groupe large, regroupement,...). Pour Argote et McGrath (1993), les groupes de travail (qui correspondent à la désignation de l'un des groupes que nous avons observés) sont incorporés dans un contexte, généralement organisationnel et toujours dans un environnement physique, temporel et socio-culturel. S'appuyant sur différents travaux, Dupuy (2000) souligne que les indicateurs tels que les statuts, les règles, les normes, la coordination, la communication, les relations de pouvoir,.. permettent de distinguer les groupes et leurs mécanismes de fonctionnement.

Dans notre perspective, le groupe est défini comme un construit social, une entité vivante en évolution permanente. Cela explique que le conflit est toujours présent et cela, encore plus, selon nous, lorsque nous nous situons à un niveau interorganisationnel. Selon Maccio (1991), dès qu'il y a des problèmes de pouvoir, d'autorité ou de responsabilité, il y a un conflit (qui, dans 90% des cas sont des conflits de pouvoir). L'auteur distingue les conflits idéologiques, économiques et politiques. Au niveau organisationnel, pour Picard et Marc (2006), des intérêts divergents peuvent engendrer potentiellement des conflits à tous les niveaux de l'organisation : « dans les objectifs qu'elle poursuit », « dans l'articulation des différents secteurs », « dans les exigences parfois contradictoires des différents corps de métier ».

## **V.2. EFFETS DES INTERACTIONS DANS LES DELIBERATIONS COLLECTIVES**

Lewin, qui est le fondateur de la dynamique groupale, estimait que les influences sociales avaient lieu principalement « dans l'interaction des personnes présentes face à face », le comportement d'un individu résultant de sa relation dynamique avec son environnement (Blanchet & Trognon, 2008, p. 18). Selon Blanchet et Trognon (2008, p. 19), la dynamique de groupe s'appuie sur l'idée selon laquelle les membres du groupe sont interdépendants, ce qui « génère des forces qui engendrent les évolutions et les changements du groupe ».

Les phénomènes d'influence qui concernent « les processus par lesquels les individus et les groupes façonnent, maintiennent, diffusent et modifient leur modes de pensée et d'action, lors d'interactions sociales directes ou symboliques » (Mugny, 1995) « sont au cœur de toutes les relations d'un individu à l'autre et de l'individu au groupe dont il fait partie » (Moscovici, 1985, p. 7). Certains individus vont se laisser influencer (par la persuasion efficace par exemple) car la source du message leur paraît crédible ou les attire. Le contenu du message est également important dans cette technique d'influence (Myers & Lamarche, 1992d) ainsi que l'auditoire auquel s'adresse le message (Myers, 2006). Différentes techniques de manipulation existent afin d'arriver à faire faire à autrui ce qu'il n'aurait pas fait sans notre intervention (Beauvois, 2011 ; Joule & Beauvois, 2002). Nous ne développons pas ces techniques car cela n'est pas le propos de notre thèse mais nous tenions, cependant, à les mentionner car elles peuvent être utilisées par certains membres des groupes afin d'orienter la discussion dans le sens qu'ils souhaitent.

Paicheler (1985, p. 13) indique que le fait de s'intéresser aux influences sociales demande de s'attacher à l'environnement social qui détermine les actions, les mentalités, « les empreintes » et/ou les changements qui sont induits consciemment ou non par les interrelations. En fait, selon l'auteur (1985, p. 28), « l'influence ne se déroule [pas] dans un vide social » mais s'incorpore à une histoire, à des rapports sociaux, à un rituel et à une symbolique. Pour elle, « la réalité sociale est indissolublement liée aux significations sociales : elle n'existe pas en dehors des moyens intellectuels dont les groupes sociaux disposent pour l'appréhender » (Ibid.). Il est difficile de discerner l'influence sociale car elle est tellement intégrée par l'individu qu'il a l'impression qu'il fait ses propres choix alors que ces derniers sont influencés par les groupes et la société dont il fait partie. Cependant, « Influencer (...) c'est faire changer (...). Constater ce changement ne nous permet pas de conclure sur sa profondeur ou sa stabilité, de savoir si on change au niveau de ce qu'on dit ou au niveau de ce qu'on pense : si l'adhésion à l'influence implique profondément une révision des systèmes de pensée et de représentation » (Paicheler, 1985, p. 26). En effet, il peut y avoir un écart entre les comportements, les discours publics, et les convictions privées d'un individu, et cela, quelle que soit sa manière de réagir à l'influence : qu'il l'accepte, ou lui résiste. Selon Tarde (1890, cité par Paicheler, 1985, p.54), lorsqu'un individu est en présence d'autres, il se trouve dans une sorte d'état hypnotique qui le pousse à avoir les mêmes idées et les mêmes comportements que ceux de la personne qu'il prend pour modèle. Les uniformités

sociales émergent alors. Dans la même idée, Codol (1970) montre que les individus ont des comportements qui sont déterminés par l'induction d'une certaine représentation d'autrui. En effet, ils agissent en se conformant aux comportements qu'ils s'attendent à avoir d'autrui en s'appuyant sur la représentation qu'ils ont eue à un moment donné.

Pour De La Haye (1975) les individus n'agissent pas de la même manière avec les autres s'ils pensent être de nouveau confrontés à ces mêmes personnes ultérieurement. Pour être plus précis, lorsque le sujet s'attend à avoir une relation ultérieure avec autrui, l'image d'autrui sera plus positive et son influence aura plus d'effet sur le sujet. S'appuyant sur Kiesler et al. (1967) et Lewis et al. (1972), De La Haye (1975) avance l'idée selon laquelle le sujet peut agir de la sorte, en se conformant, parce qu'il cherche à instaurer un mode de relation souhaitable pour l'avenir. L'auteur rajoute que cela peut être aussi lié au fait qu'en agissant ainsi l'individu pense s'engager dans la communication et dans le groupe de manière favorable.

Par ailleurs, Butera et Mugny (1995) analysent les effets de l'influence sociale sur la formulation des hypothèses et sur leur stratégie de vérification en fonction du caractère majoritaire ou minoritaire du modèle auquel le sujet est confronté. En présence d'un modèle majoritaire, l'individu va chercher non seulement à formuler les hypothèses proches, inspirés du modèle mais également à les confirmer plutôt qu'à les infirmer. A l'inverse, en présence d'un modèle minoritaire, l'individu va s'engager à trouver des hypothèses innovatrices, différentes du modèle.

### **V.3. EFFETS DES MODES D'INTERLOCUTION SUR LES CONTENUS DE DECISIONS COLLECTIVES**

Le terme communiquer signifie « être en relation avec », « mettre en commun » (Blanchet & Trognon, 2008, p. 63). De plus, pour ces auteurs, « toute communication est une relation grâce à laquelle des émotions, des sentiments, des attitudes, des pensées, des normes, des intentions et des actions sont mises en commun » (Ibid.). Les membres qui rentrent en communication, lient des « relations affectives et opératoires » (élaboration de buts communs, planification de leur réalisation,...). Ils ne peuvent atteindre leur but que si quatre conditions sont satisfaites. Ils doivent, tout d'abord, se mettre d'accord sur une interprétation commune

du but qu'ils ont à poursuivre en commun et de la manière d'y parvenir. Ensuite, ils doivent organiser et accepter la structure des rôles qui leur seront assignés. Ils doivent ensuite résoudre les conflits d'intérêts (notamment en raison de l'attribution de compétences) et les conflits cognitifs (en lien avec l'organisation de la tâche et celle du groupe). Pour finir, ils doivent choisir au fur et à mesure les différentes options. Selon Rommetweit (1974, cité par Blanchet et Trognon, 2008, pp. 73-74), pour que le groupe réussisse, il faut que ses membres élaborent « une réalité socialement partagée », « une définition commune de l'ici et maintenant de la situation », ce qui passe par la communication. Pour Trognon et Kostulski (1998), le but de l'activité détermine celui des communications.

Selon Alexandre (2011, p. 261), « entre Penser et Agir, il y a presque toujours les autres. Obstacles, partenaires ou adversaires, les autres interviennent la plupart du temps dans la conception des actes et dans leur réalisation » mais aussi « il y a le langage » (Ibid., p 262). En effet, la communication est « une relation » qui permet de mettre en commun des émotions, des sentiments, des attitudes, des pensées, des normes, des intentions et des actions (Blanchet & Trognon, 2008, p. 63). Elle peut également être un moyen utilisé par des participants pour influencer les individus lors de prises de décisions collectives. Plusieurs auteurs (Bavelas, Leavitt,...) ont caractérisé les réseaux et les structures de communications dans les groupes (Fischer, 1996), ce qui a permis de montrer l'importance de ces réseaux et structures sur l'efficacité du groupe ainsi que sur la satisfaction de ses membres.

La communication est aussi un transfert d'informations, comme le mentionne par exemple Marquette (2007, p. 1) quand il indique que : « dans le monde du travail, la communication orale reste le mode privilégié auquel les personnels ont recours pour transmettre des informations et les connaissances utiles à l'exercice de leurs activités ». La communication permet aussi de « nouer des relations », de « partager des émotions et des sentiments », de « séduire ou d'attaquer », d'« agir sur autrui », de « conforter notre identité ou celle des autres » (Lipiansky, 1993, p. 31). Selon l'auteur, « l'identité situationnelle » est liée aux différentes places qu'occupent les interlocuteurs dans la relation. Un certain nombre de rapports sociaux sont prédéterminés et fixent les rôles de chacun à l'avance. Ils vont donc orienter les échanges par rapport à l'image que l'individu a de l'autre, et inversement. Si les rapports sociaux ne sont pas prédéterminés à l'avance, les interlocuteurs vont les négocier, les remettre en cause ou les confirmer dans la communication.



Ces normes peuvent aussi être prises en considération à travers le contrat de communication tel que défini par Ghiglione (1986). Selon l'auteur (1986), une situation peut être potentiellement communicative (le locuteur et le locuté sont liés par un enjeu) sans pour autant qu'un contrat explicite de communication soit établi. Le contrat de communication s'appuie sur la notion d'enjeu mais se maintient aussi par des règles, des principes et des validations intervenant à divers moments de la situation interlocutoire. Ces règles peuvent être d'ordre systémique, discursif ou situationnel. Les principes sont : le principe de pertinence (les individus se reconnaissent comme « interlocuteurs potentiels (...) sur la base d'une reconnaissance mutuelle de compétences), le principe de réciprocité (les sujets s'accordent mutuellement le « statut d'interlocuteur »), le principe de contractualisation (les sujets se mettent d'accord sur les règles relatives au contrat de communication) et le principe d'influence (considérant que « tout échange est porteur d'enjeux et co-constructeur de réalité, tentative d'imposer à l'autre un monde possible et de s'assurer la maîtrise des enjeux ») (Ghiglione, Landré, Bromberg, & Molette, 1998, pp. 20-21). Toujours selon ces auteurs, les interlocuteurs ont des visées opérationnelles différentes en fonction des buts qu'ils poursuivent, à savoir : « une visée référentielle (de description du monde) ; et/ou une visée logifiante ; et/ou une visée d'expression de la subjectivité ; et/ou une visée de gestion de l'interlocution » (Ibid., p. 22). Cette perspective nous semble tout à fait intéressante au regard du fait qu'elle permet de faire état des échanges qui ont lieu en termes d'organisation des échanges et de (re)négociation entre les participants.

Landry (2007, pp. 437 à 445) a établi une grille d'observation relative aux stratégies d'influence dans les groupes restreint. Elle comporte quatre catégories de 33 stratégies verbales : les stratégies de forme du discours (telles que chevaucher, interrompre, parler en aparté, poser une question,...), les réactions (telles que le fait de manifester son accord, de recevoir un accord, de s'opposer,...), les stratégies proprement dites (telles que s'appuyer sur une autorité extérieure, utiliser des arguments rationnels, faire diversion,...), les stratégies d'orientation de l'action (telles que le fait d'initier, de se rallier, de résumer,...).

Les critères langagiers nous semblent importants dans les prises de décisions qui ont lieu lors de délibérations collectives car il s'agit d'un processus d'élaboration du sens des mots. Il ne faut, cependant, pas négliger la communication non verbale car, avec la communication verbale, elle permet de mieux comprendre les interactions interindividuelles



et groupales (à travers l'observation par exemple d'une concordance ou non entre ces deux moyens de communication). Selon Fischer (1996, p. 155), la communication non verbale peut être définie comme « un ensemble de processus par lesquels divers éléments, qui ne relèvent pas de l'expression verbale, tels des expressions du corps, l'organisation d'un lieu, les distances établies entre les personnes au cours d'une interaction, véhiculent ou sont considérés véhiculer certains types d'informations ».

En substance, nous venons de voir, que le groupe pouvait être défini de différentes manières et que plusieurs registres de processus d'interaction permettent d'en analyser le fonctionnement. Nous retenons que les interactions qui ont lieu entre des individus dans un groupe ont pour effet, notamment, de faire apparaître diverses tentatives d'influence ou de manipulation qui, parfois, sont tellement intégrées dans l'individu qu'il est difficile de les cerner. Il paraît important de prendre en considération l'environnement social mais aussi les attentes des membres à l'égard des autres pour comprendre les interactions car ces éléments déterminent les actions, les mentalités, les changements induits,... La communication verbale et non verbale jouent également un rôle dans l'interaction et dans la tentative (ou non) d'influence entre les participants d'un groupe. Elle permet de transférer de l'information mais aussi d'augmenter l'efficacité du groupe et la satisfaction de ses membres à travers les réseaux et structures de communication. Le contrat de communication est aussi un élément important. Il induit dans les délibérations collectives l'explicitation des enjeux, des règles, des principes, des validations intervenant à divers moments de la situation interlocutoire.

## **CHAPITRE VI . REPRESENTATIONS ET VALEURS DU TRAVAIL : DETERMINANTS DES CONDUITES DES ACTIVITES DE DECISION ?**

En Psychologie Sociale, du Travail et des Organisations, l'étude des conduites de décision ainsi que celle de la dynamique groupale que nous venons de présenter nous conduit à nous interroger sur les déterminants subjectifs de ces activités de prises de décisions. Dans la perspective active, systémique et constructiviste dont nous rappellerons les termes dans la problématique, nous soutenons le postulat selon lequel les conduites professionnelles, et par là même les activités portant sur le travail, et dans cette recherche, sur la formation, sont orientées par des systèmes de représentations et des hiérarchies de valeurs attachées au travail.

Contrairement à certaines approches qui considèrent que les représentations résultent d'abord des comportements, pour nous part, nous pensons que ce sont les cadres de référence axiologiques qui orientent les conduites et c'est sur ce postulat que se fonde notre approche de la personnalisation. D'où ici, l'instruction de deux processus de signification : les représentations du travail et les processus de valorisation du travail.

Le but de cette partie est de montrer que, dans toute situation (et notamment lors de prises de décisions collectives), les individus possèdent des cadres de référence sur lesquels ils s'appuient pour agir, en toute conscience ou non. En effet, nous pensons que plusieurs facteurs tels que les normes (Myers & Lamarche, 1992a, 1992b ; Sherif, 1965), les attentes de rôles, la valorisation des statuts, par exemple, constituent des éléments des modèles d'action de l'individu et ont un effet plus ou moins prégnant lors de ses échanges avec autrui dans les délibérations collectives. Pour exemple, Landry (2007, p. 193) indique que les normes construites par le groupe sont influencées à la fois par « les normes intériorisées de chacun des membres, issues tant de la culture dominante et des sous-cultures auxquelles ils appartiennent que de l'ensemble des groupes d'appartenance et de référence qui sont les leurs » et à la fois par les « normes présentes dans la mouvance idéologique de l'environnement immédiat formant le terreau d'éclosion ou d'évolution du groupe ». Des convergences et des divergences entre leurs intérêts existeraient donc lorsque les individus se rassembleraient dans des comités par exemple, engendrant jeux de pouvoir, alliances, coalitions. Selon Myers et Lamarche (1992b, p. 165), les rôles sont un « ensemble de normes prescrivant la façon de se comporter selon la position sociale occupée » et peuvent engendrer des conflits (conflit entre la personne et son rôle, conflit intrarôle, conflit interrôle).

Cependant, dans cette partie, nous développons davantage ce que sont les représentations sociales en termes de valeurs et du sens du travail.

## **VI.1. LES REPRESENTATIONS SOCIALES**

« La réalité sociale est indissolublement liée aux significations sociales » (Paicheler, 1985, p. 28). Une représentation est sous-tendue par deux processus qui témoignent de l'intersection entre le social et le psychologique, à savoir l'objectivation et l'ancrage selon Moscovici (1984). La représentation se forme en un réseau de significations dans le sens où les significations attribuées à la représentation dépendent du système de valeurs symboliquement partagé dans la société. De ce fait, l'ancrage illustre la relation qui unit le sujet à une société et oriente donc les conduites et les rapports sociaux.

Les représentations sociales sont comparables, selon Moscovici (cité par Maisonneuve, 2002, p. 103), à des « univers d'opinions » spécifiques à une culture, à une classe sociale ou à un groupe et sont relatives à des objets de l'environnement. En accord avec cela, Bonardi et Roussiau (1999, p.17) indiquent qu'elles « sont à l'œuvre dans un milieu plus restreint, petites structures ou classes sociales » que les représentations collectives. Elles sont un savoir de sens commun (Jodelet, 1984). Elles orientent les « relations au monde physique et social », assurent « la diffusion et l'assimilation des connaissances, l'identité et l'expression des divers groupes ou encore le sens des permanences et des changements » (Maisonneuve, 2002, p. 103). Elles constituent « un système en mouvement qui ne peut se limiter à l'organisation d'une réalité objective » (Costalat-Founeau, 1997, p. 13). Pour Fischer (1996, p. 126), « la représentation sociale est la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales ».

Doise (1985), qui s'appuie sur Moscovici et Bourdieu, indique que les représentations sociales sont « des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (p. 243). En outre, elles rentrent en jeu dans « la formation des conduites » et dans « l'orientation des communications sociales » (p. 245). A ce propos, Doise

(1985) indique que, pour Moscovici, la représentation sociale se situe dans les dynamiques de communication et « que la communication qui véhicule et façonne les représentations sociales a comme fonction importante la régulation des rapports entre acteurs sociaux » (Ibid.). Cependant, pour Doise (1985), il existe de multiples définitions des représentations sociales. Cela est dû, selon lui, aux différentes disciplines auxquelles appartiennent les auteurs qui s'y intéressent mais aussi au fait qu'elles possèdent un caractère polysémique (correspondant à différents processus et phénomènes).

Les représentations, construites par les individus possèdent donc un caractère social et elles évoluent, ont une histoire. Ainsi, Moliner (1999, cité par Abric, 2003), repère trois phases dans l'histoire d'une représentation, à savoir une phase d'émergence, une phase de stabilité et une dernière phase : de transformation. La phase d'émergence se caractérise par une variabilité et une faible structuration des opinions et des croyances. Lorsqu'une représentation émerge, elle réduit l'information en débouchant sur une reconstruction sociale. La phase de stabilité se décrit par des éléments qui permettent un fort consensus et qui sont liés les uns aux autres. Enfin, la phase de transformation met en œuvre la cohabitation d'éléments consensuels anciens avec de nouveaux éléments qui peuvent entrer en contradiction.

Selon Moscovici et Doise (1992, p. 247), le travail de décision a pour but de « transformer les représentations qui apparaissent distinctes en une représentation partagée qui leur correspond ». Selon Weick, « toute décision est la conséquence directe d'une activité préalable de construction de sens » (Vidaillet, 2005, p. 251) « conséquence relativement mineure d'une situation qui a été définie, contrainte et cadrée au travers d'interactions » (Ibid., p 252).

Les représentations sociales influent sur les conduites des individus puisqu'elles permettent non seulement de découvrir et d'ordonner le monde, d'orienter les actions de l'individu (Moscovici, 1961), « de mettre en présence des événements passés, désirés, anticipés » (Costalat-Founeau, 1997, p. 59). Dans la même lignée, Abric (2003) montre que les représentations orientent les pratiques et les actions. Il écrit d'ailleurs (2003, p. 18) : « par ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, de construction de l'identité sociale, par les attentes et les anticipations qu'elle génère, elle est à l'origine des pratiques sociales ». Cela

s'explique par trois éléments. Premièrement, la représentation intervient dans la définition des objectifs et détermine par conséquent le type de relations ainsi que le type de raisonnement cognitif lorsqu'il s'agit d'une tâche à effectuer. Deuxièmement, la représentation forge les attentes et l'anticipation. Cela suppose que les individus sélectionnent les informations de sorte à déboucher sur des interprétations qui tendent à correspondre à leurs représentations. Enfin, troisièmement, la représentation est prescriptive dans le sens où elle définit et indique aux sujets ce qui relève du licite, du tolérable et de l'inacceptable. Pour Costalat-Founeau (1997), l'aspect socio-affectif (aspirations, sentiments et valeurs) est essentiel dans les représentations.

En plus de refléter les pratiques, la représentation peut renseigner également sur le degré d'homogénéité versus sur le degré d'hétérogénéité d'un groupe. La représentation sociale est partagée par les individus d'un même groupe social et culturel. L'homogénéité du groupe ainsi que la position des membres à l'intérieur de celui-ci déterminent le degré de consensus autour d'une représentation. Les membres du groupe partagent effectivement une vision plus ou moins commune de l'objet bien que chacun d'eux y intègre des éléments subjectifs. Les représentations sont structurées et organisées, selon Abric (2003), autour du noyau central. Ce dernier est constitué d'éléments caractérisés par un fort consensus dans le groupe et déterminé par les valeurs ou l'histoire du groupe. L'importance du consensus s'explique par le fait que la représentation renvoie à des normes et des intérêts collectifs. Ce noyau central est entouré d'éléments périphériques qui correspondent à des opinions et à des connaissances singulières, c'est-à-dire qui sont variables d'un individu à un autre.

## **VI.2. LES VALEURS ET LE SENS DU TRAVAIL**

Dans cette partie sur les valeurs et le sens du travail, nous définissons tout d'abord ce que représente la notion de travail et ensuite celle de valeur en différenciant la et les valeurs.

Selon Regnault (2004, p. 18), il faut différencier le travail de l'emploi. Alors que la dernière notion fait référence à « ce à quoi s'applique l'activité rétribuée d'un employé, d'un salarié ; somme du travail humain effectivement employé et rémunéré, dans un système économique » ; la seconde notion, le travail, se réfère à l' « ensemble des activités humaines coordonnées en vue de procédure ou de contribuer à produire ce qui est utile ; état, situation

d'une personne qui agit avec suite en vue d'adopter un tel résultat ». Pour Regnault, le terme « sens » évoque les notions de « valeur, vision, représentation, sentiment, image, finalité » (2004, p 18) et précise que « placées dans une situation, au travail ou ailleurs, plusieurs personnes peuvent s'en faire une représentation tout à fait différente, chacune d'entre elles construisant à sa façon le schéma qu'elle a de la réalité » (Regnault, 2004, p. 35).

D'autres auteurs, tels que Lancry-Hoestlandt et Laville (2004) ou Louche (2007) considèrent que le travail est un terme polysémique qui a évolué au fil du temps. L'équipe du « Meaning of Work » (cité par Louche, 2005) définit le sens du travail à partir de cinq composantes, à savoir : la centralité du travail, l'importance attachée à différents aspects du travail, l'objectif général poursuivi dans le travail, la position par rapport aux normes sociales et l'identification au rôle professionnel. Selon Louche (2005), certaines de ces composantes correspondent aux dimensions de Morin (2006, p. 9) qui sont : « la signification du travail » qui est « la valeur du travail aux yeux du sujet et la définition ou la représentation qu'il en a » ; « la direction ou l'orientation du sujet dans son travail, ce qu'il recherche dans le travail et les desseins qui guident ses actions » ; « l'effet de cohérence entre le sujet et le travail qu'il accomplit, entre ses attentes et les gestes qu'il pose quotidiennement dans le milieu de travail ».

Pour Clot (1997, p. 191), « travailler, c'est peut-être finalement parvenir ou échouer à transformer les obstacles en occasions de développement ».

Tout d'abord, il faut différencier les valeurs du travail de la valeur de travail. Cette dernière peut se caractériser par le sens que l'individu donne au travail et par l'importance qu'il lui accorde dans les autres domaines de sa vie. Selon Gelpe (2003, p. 445), qui cite Perron (1997), les valeurs, lorsqu'elles sont relatives au travail, sont « une forme particulière de représentation de la réalité » et se rapportent à l'importance accordée par un individu à des modalités d'être et d'agir caractéristiques de son domaine d'activité. Elles permettent de percevoir et d'évaluer les situations que l'individu vit et par là même, orientent ses conduites professionnelles. Gelpe (2003) pense que l'individu cherche toujours dans son travail à actualiser ou à retrouver des valeurs. En effet, la question des valeurs est toujours en jeu dans la relation professionnelle et dans la relation aux autres.

Selon Morin (cité par Lemoine, 2003), le fait de posséder des valeurs constitue pour l'individu une façon de se repérer et de redéfinir le sens au travail dans une période de changements. D'après Lemoine (2003), les valeurs liées au travail déterminent l'identité professionnelle. La perte d'identité professionnelle peut être liée à la perte de valeurs, ce qui montre toute l'importance qu'il faut accorder aux valeurs.

D'après des études conduites au Canada et en France, nous pouvons remarquer un profil hiérarchisé de cinq grandes valeurs, à savoir la réalisation de soi, le risque, la liberté, le climat et le statut (Gelpe, 2003).

Le modèle d'organisation des valeurs de Schwartz présente 10 valeurs fondamentales, correspondant aux motivations des individus, qui s'organiseraient selon un modèle circulaire (Schwartz, 2006). Ces valeurs sont : « l'autonomie (besoin d'indépendance tant dans le domaine de la pensée que dans celui de l'action) ; la stimulation (besoin de variété et de nouveauté) ; l'hédonisme (plaisir) ; l'accomplissement social (besoin de réussir, d'être performant selon les normes sociales) ; le pouvoir (besoin de prestige et de contrôle des autres) ; la sécurité (besoin d'harmonie et de stabilité de la société, des relations entre groupes et entre individus) ; la conformité (besoin de subordonner sa pensée et son activité aux attentes des autres et aux normes sociales) ; la tradition (même motivation que pour la conformité mais accompagnée d'une croyance en la valeur des traditions) ; la bienveillance (besoin de préserver ou améliorer le bien-être des proches) ; l'universalisme (motivation plus générale et plus abstraite que celle qui correspond à la bienveillance) » (Huteau, 2013, p. 256). Huteau précise que Wach et Hammer, en 2003, ont ajouté à ce modèle deux valeurs liées au besoin de connaissance : « la vérité rationnelle ou logique, et la vérité non rationnelle (croyance au destin, au surnaturel) » (Ibid.).

Pour Sainsaulieu, l'entreprise est un « espace où se développent des mécanismes d'institution et de changement individuel et social, à travers les processus d'appropriation, de construction et de déconstruction des valeurs et des normes qui la régissent » (cité par Baubion-Broye, Dupuy, & Hajjar, 2004, p. 362). On retrouve le même point de vue chez Achi (2010, p. 32) qui s'accorde aux propos de Takooshian : « l'impact de la mondialisation sur le plan individuel et social a montré l'importance des facteurs de significations axiologiques dans l'orientation des conduites professionnelles notamment de formation continue ». Pour



l'auteur, la dimension axiologique est « centrale dans l'activité du sujet notamment dans la mise en œuvre de stratégies identitaires ».

Concernant les décisions relatives au travail, comme par exemple changer d'emploi, nous observons que les individus s'appuient sur la congruence de leurs valeurs et des caractéristiques générales des situations de travail. Selon Morin (cité par Lemoine, 2003), le fait d'avoir des valeurs dans un contexte de changement permet à l'individu de se repérer et de redéfinir le sens qu'il donne au travail. Les valeurs, qu'elles soient partagées ou rejetées par les membres d'un même collectif sont très importantes à relever pour déceler s'ils parviendront à un consensus et à une décision collective.

### **VI.3. EFFETS DES REPRESENTATIONS SOCIALES, DES VALEURS ET DU SENS DU TRAVAIL SUR LES DECISIONS**

Selon Le Bouedec (1988, p. 40), « quelqu'un qui agit peut être considéré comme un sujet animé par un système de représentations ; celui-ci constitue sa vision du monde, le spectre au travers duquel toute chose prend relief et coloris, la grille qui lui permet d'appréhender son environnement ; ce système détermine ses échanges avec autrui, ainsi que ses comportements libres, c'est-à-dire ceux qu'il n'est pas contraint de poser ».

Galam et Moscovici (1995, pp. 279-280) considèrent que « chaque choix et chaque opinion sont (...) façonnés par des valeurs auxquelles les individus souscrivent affectivement et intellectuellement » et le consensus se voit donc biaisé par « ce fond commun de valeurs que les individus acceptent quelquefois inconsciemment ». L'individu est donc limité dans son choix et dans son attitude par les représentations et les normes communes des groupes auxquels il appartient puisqu'il est quasi-impossible pour lui de risquer de se faire exclure du groupe en n'acceptant pas ses choix et ses attitudes. Moscovici et Doise (1992, p. 108) indiquent que l'issue d'une décision dépend des échanges entre les différents participants et des valeurs de chacun. C'est à partir de celles-ci que les acteurs « discutent et comparent, acceptent ou rejettent les diverses alternatives » (Moscovici & Doise, 1992, p. 142). Huteau ajoute que « le système de valeurs auquel adhère le sujet lui fournit des règles pour évaluer les conduites, celles des autres, et les siennes propres. Il détermine donc en partie les attitudes vis-à-vis d'autrui, les comportements adoptés et les comportements évités » (2013, p. 256).

Selon Maisonneuve (2002), la majorité des relations d'un individu est causée par l'exercice de rôles sociaux relatifs à différents statuts qu'ils soient familiaux, professionnels ou civiques. En jouant les rôles qui leur sont conférés, les individus s'imprègnent plus ou moins fortement des systèmes de valeurs, normes et croyances inhérentes à ces rôles et statuts. Tous les rôles qui sont assumés par un individu le mettent en relation avec d'autres personnes avec lesquelles il est nécessaire qu'un ajustement mutuel se fasse pour éviter des malentendus et des conflits interpersonnels. En effet, toute relation interpersonnelle intègre certaines attentes, et conduites d'un individu envers un autre et certains apports qui peuvent être encore plus prégnants lorsqu'il s'agit de faire partie d'un collectif. Elle est conditionnée par « l'identité sociale des interactions : âge, sexe, statut, rôle, et par le genre de la situation où ils se rencontrent » (Maisonneuve, 2002, p. 113). Dans cette vision, l'opinion d'un sujet, qui correspond à « quelque chose qui s'échange, qu'on partage ou qu'on discute », est influencée par des normes culturelles, l'éducation et le rôle dans le groupe (Ibid., p 95). Le sujet choisit de réagir en se conformant, en refusant les valeurs qui lui sont proposées par son milieu ou en innovant selon l'auteur. D'après Maisonneuve (2002, p. 102), les changements proviennent de « processus d'interaction complexes qui se développent dans les situations de réunion ou de conversation ; le sujet n'est plus seul alors, aux prises aux hésitations et ses velléités, ce qui diminue sa crainte de s'écarter des normes locales et amorce l'adoption d'une opinion nouvelle, pour autant que celle-ci exerce déjà sur lui quelque attrait ». Maisonneuve (2002) indique que les travaux de Lewin sont importants pour montrer que les discussions de groupe facilitent le changement social.

Selon Azzi et Klein (1998, p. 65), « la prise de conscience des différences entre groupes est suffisante pour produire la discorde, même en l'absence de compétition économique » (théorie de l'identité sociale et de l'autocatégorisation). L'individu est donc limité dans son choix et dans son attitude par les représentations et les normes communes des groupes auxquels il appartient puisqu'il est quasi-impossible pour lui de risquer de se faire exclure du groupe en n'acceptant pas ses choix et ses attitudes (Moscovici, 1995).

Ces registres de significations peuvent faire l'objet de confrontations à notre sens dans le cours des activités de décision. Nous aurons donc à rechercher dans quelle mesure des composantes des cadres de référence de l'action influent sur les mécanismes de décision mais aussi sont cibles de l'activité décisionnelle. Dans une perspective active, nous estimons

qu'être en réunion, cela signifie prendre des risques de la part des décideurs, y compris idéologiques, par rapport à leurs valeurs et aux convictions qui soutiennent leurs actions.



## CHAPITRE VII . PROBLEMATIQUE

Dans le cadre d'une approche compréhensive, notre objectif est de décrire et d'analyser l'activité décisionnelle de groupes opérationnels qui élaborent des normes et des contenus de formations professionnelles et ce, dans une perspective systémique, constructiviste et interactionniste. Plus précisément, nous voulons, à travers la présente étude, comprendre comment des acteurs hétérogènes, amenés à se rassembler pour prendre une décision collective en matière de développement du champ aéronautique, parviennent-ils à se mettre d'accord sur les normes et sur les contenus des formations professionnelles de ce domaine. Cela sous-tend plusieurs questions portant sur ces activités et objets de décision, à savoir :

- Quelles sont les caractéristiques des décisions prises en matière de développement de la formation professionnelle ? Comment peut-on établir leur variabilité ? Dans le champ aéronautique, pouvons-nous constater une hétérogénéité des groupes décisionnels et/ou des décideurs et si tel est le cas, quelles sont les dimensions de cette hétérogénéité qui apparaissent les plus influentes dans la détermination des objets et des formes de la décision ? Comment se prennent des décisions en matière de développement de la formation, dans un domaine d'activité aussi important aux plans social et économique que celui de l'aéronautique ? Quelles sont les finalités psychosociales associées à l'activité de décision dans ce secteur socioprofessionnel ?

- Comment des acteurs hétérogènes (en termes institutionnels et axiologiques) co-construisent-ils le sens de l'activité future de ce secteur ? Quelles conceptions ont-ils du travail humain et du devenir du secteur à court, moyen et/ou long terme ? Quel est l'impact de cette hétérogénéité sur la nature des décisions auxquelles ils aboutissent ?

- Sur quelles logiques et sur quels systèmes de valeurs et de normes professionnelles s'appuient-ils, ou se confrontent-ils, pour parvenir ou non à un consensus en matière par exemple d'identification de compétences (description des tâches, résultats attendus, conditions de réalisation, de niveau d'acquisition et de maîtrise des savoirs,...) à intégrer dans le référentiel de formation, de méthodes à adopter pour atteindre un objectif (mise en place d'un groupe de travail ou d'une réunion regroupant des professionnels), d'orientation de la formation vers de l'alternance,... ?

- Comment les processus d'interactions entre ces acteurs professionnels (individuels et collectifs) influent-ils sur les choix et sur les compromis censés orienter les politiques et les

pratiques professionnelles qui contribuent au développement de changements sociotechniques ? Quelles stratégies d'interactions sont mises en œuvre pour aboutir à quelles normes d'actions ?

Afin d'avoir des éléments de réponse à ces questions et afin d'étayer notre problématique, nous avons élaboré notre revue de la littérature en six points : un premier chapitre qui présente les transformations du monde du travail, un second qui s'attache à développer les enjeux et les pratiques de formation professionnelle, un troisième qui informe sur le contexte de notre recherche, un quatrième qui fait état des travaux sur les prises de décisions dans les délibérations collectives, un cinquième qui met en lumière le groupe comme un espace psychosocial de la prise de décision et un dernier qui s'appuie sur les représentations et les valeurs du travail comme déterminantes des conduites d'activités de décision. Dans le présent chapitre, nous allons reprendre brièvement certains de ces éléments afin d'en dégager notre positionnement.

### **VII.1. ROLE DE LA FORMATION DANS LES TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL**

Dans le contexte actuel de transformation croissante des mondes professionnels, des indicateurs saillants d'évolution des structures et des conditions de travail ainsi que leurs conséquences psychosociales peuvent être mis en évidence : perte d'emplois et chômage en hausse (Biesse & Vanderschelden, 2013), transformation des modalités d'entrée sur le marché du travail (Mazari & Recotillet, 2013), dégradation des conditions de travail (Chardon, 2001, Gollac, 2005), instabilité des trajectoires professionnelles (Chardon, 2001 ; Mazari & Recotillet, 2013), augmentation du niveau de diplôme possédé par les individus pour des emplois non qualifiés (Chardon, 2001). Le fait que les individus soient de plus en plus diplômés au fil des générations, et ce, pour un même emploi, est dû, entre autres, à une modification des représentations sociales de la qualification et de la compétence mais aussi à la conjoncture actuelle qui ne favorise pas la stabilité des emplois. La formation devient aujourd'hui un enjeu social et économique pour l'entreprise et répond à de multiples besoins (Achi, 2010 ; Dubar, 2000) en permettant notamment à l'individu de se former tout au long de sa vie professionnelle. Participer à l'évolution des RAP permet aux deux grandes parties : services ministériels et entreprises de faire évoluer les programmes de formation pour que les deux soient gagnants : placer davantage d'étudiants dès la sortie du système scolaire pour le

premier, embaucher des individus dont les compétences correspondent plus à leur besoin en main-d'œuvre en constante évolution en ce qui concerne le secteur aéronautique (qui est celui qui nous préoccupe dans cette recherche). Comme l'indique Caillaud et al. (2012), cet objectif ne sera atteint que s'il y a compromis entre des logiques et des représentations différentes. Dans un premier temps, nous pensions que parvenir à ce compromis n'était pas si facile puisque nous nous situons à un niveau interinstitutionnel, dans un contexte d'enjeux politiques, économiques et symboliques, et dans un domaine d'activité qui est la première économie de France et qui reçoit très régulièrement des plans de soutien de la part des politiques. Dans le discours ci-dessous, qui provient de l'un de nos interlocuteurs (interrogé dans le cadre de notre enquête) nous percevons bien le rôle de la rénovation des diplômes dans les transformations du travail ainsi que l'importance d'avoir une représentation des métiers qui soit, a minima, commune pour tous les partenaires professionnels : *« Ça a permis une relecture (...) et donc finalement un nouveau découpage de l'organisation de production industrielle ou de maintenance industrielle ! Ça a posé cette question-là et automatiquement, on est redescendu à chaque fois, dire : certes, vous avez des techniciens qui encadrent etc., mais dans le cadre/ le domaine de l'exécution : qu'est-ce qui se passe ? »*<sup>2</sup>. Au vu de cet extrait, nous pouvons aussi nous rendre compte de l'importance relative du fait que les entreprises qui souhaitent agir sur les transformations de leur domaine d'activité doivent (si elles le peuvent) participer à ces groupes décisionnels. Par rapport à la mondialisation, cet acteur appartenant à un Rectorat indique cependant, que les participants à ces groupes décisionnels sont assez « bloqués » dans ce domaine d'activité par rapport aux normes européennes et explique que cela est dû à la culture française : *« Il y a des pays où on ne fait pas du tout des diplômes comme chez nous... En fait, on est bloqué mais parce que c'est notre système qui veut ça. Nous, on délivre des qualifications à travers des diplômes (...). C'est vrai que l'image du diplôme, elle garantit une forme de compétence. Hier, on avait une réunion avec une branche professionnelle, c'est flagrant ! On n'est pas dans le discours de la compétence. La référence, c'est le diplôme (...). Parce que c'est les conventions collectives qui permettent de donner des indices référents pour la rémunération (...). Donc il y a une grande inquiétude parce qu'on dit : « on a besoin de CAP. Donc des Bacs, on n'en a pas vraiment besoin ». Par exemple une entreprise va vous dire ça : « j'ai besoin de CAP » mais parce que ça correspond à une convention collective. Ce qui les intéresse, c'est la*

<sup>2</sup> Tout au long du document, lorsque l'auteur fait part du discours d'un interviewé ou de celui d'un participant à une réunion, cela est retranscrit entre guillemets et en italique.

*compétence portée par le CAP, pas le CAP lui-même. Finalement que la compétence, elle soit portée par le CAP ou par un Bac (...), peu importe* ». Cet extrait permet de nous rendre compte qu'en effet, le type d'organisation auquel appartiennent les participants aurait un effet sur leurs objectifs et par là même, sur leur représentation des compétences et du niveau de qualification dont ils ont besoin.

## **VII.2. DECISION ET ACTIVITE DECISIONNELLE**

Dans ce contexte, les prises de décisions qui sont à la base de transformations psychosociales se font toujours à partir de processus de délibération, que ce soit au niveau individuel, groupal ou inter-organisationnel. La prise de décision dans le modèle que nous avons instruit apparaît toujours comme un régulateur d'actions, un moment de passage à l'acte. Dans une approche sociohistorique, l'activité décisionnelle avec la multiplicité d'objets qu'elle sous-tend est un moment clé de la vie des organisations. En effet, nous observons des changements qui entraînent, notamment dans les situations que nous avons étudiées, toute une série de réflexion sur la qualité des savoirs, le niveau des savoir-faire, le renouvellement nécessaire des parcours de formation qui, bien évidemment, ne sont pas sans lien avec une anticipation du futur. C'est dans ce cadre que certains groupes décideurs sont mis en place et cela dans le but, notamment, d'assurer la qualification sur le moyen terme. Cela nous renvoie à des processus ou à des constats qui ont été développés dans notre partie théorique relative à la prise de décision dans les délibérations collectives.

Nous ne sommes pas en accord avec une perspective rationaliste dans le sens où nous ne pensons pas que le décideur soit un sujet unique et rationnel, capable de faire des choix car il possède toutes les informations dont il a besoin. Nous estimons qu'autrui, qu'il soit présent ou non, rentre toujours en jeu dans la prise de décision d'un individu, source de convergence ou de contradiction potentielle, source d'incertitude. Une perspective rationaliste nous semble difficilement envisageable lorsque nous nous intéressons aux processus décisionnels collectifs car dans ce cas, les individus se trouvent dans une situation collective de délibération, dans laquelle ils sont obligés d'échanger et de négocier, car ils ne possèdent ni les mêmes informations, ni les mêmes représentations de la situation. Dans le monde du travail, et plus encore dans celui de l'aéronautique, la culture organisationnelle mais plus largement la culture de ce domaine d'activité, semble entrer en jeu dans la décision qui va s'élaborer. Ici,



nous pouvons nous référer à la définition de Lemaitre-Rozencweig pour caractériser la culture organisationnelle : c'est « un mode de représentation de la réalité, propre à un groupe de personnes déterminé » (Lemaitre-Rozencweig, 1986, p. 86). Selon l'un de nos interlocuteurs, interrogé lors d'une étude antérieure (Piques, 2009), représentant d'une commune sur laquelle l'aéronautique est un domaine d'activité important, *« les syndicats de l'aéronautique, les compagnons de l'aéronautique sont des gens qui ont une bonne culture de leur métier, (...) une très bonne connaissance de leur métier et une très grande culture économique »*. La culture peut donc avoir un effet non négligeable sur les perceptions et les attentes des individus, qui, à leur tour, influent sur les prises de décisions. En appui sur le discours de l'une des personnes que nous avons interviewée, qui fait partie d'une entreprise donneuse d'ordre, nous retiendrons l'idée selon laquelle la culture peut influencer sur la manière de penser et d'agir des individus et ce, même s'ils appartiennent à la même entreprise (lorsque l'entreprise est internationale par exemple et regroupe diverses nationalités : allemande, française, espagnole, italienne...) : *« les français on est les rois (...) de la débrouille. Si on a un problème (...) on fera tout pour le régler (...) et on peut faire fi de l'organisation et cetera (...)vous prenez le cas de l'Allemagne, eux, ils ont un processus. Ils déclinent le processus de A jusqu'à Z et si par exemple ils sont à la phase M et qu'il y a un problème(...) Vous êtes à M. Vous êtes bloqués. Vous mettez le truc de côté et vous le faites remonter en anomalie en haut. (...)Par contre avec des italiens ou des espagnols, on n'a pas ce type de blocage. (...) ils sont débrouillards un peu comme nous »*. *« Il n'y a pas de confrontation de cultures mais effectivement, il y a des cultures qui sont tout à fait différentes. La culture elle est liée à l'histoire, à l'histoire d'un pays. Elle est liée à l'éducation, à l'enseignement donc dans les quatre pays, nous avons tous des cultures et des acquis sociaux tout à fait différents, ce qui fait que des fois et bien on ne se comprend pas. Des fois on se heurte avant de comprendre. (...) Ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas construire des choses ensemble mais le choc des cultures est énorme »*. Nous pensons que l'environnement de l'individu va l'influencer, mais aussi, dans le même temps, que l'individu va influencer son environnement en le transformant dans le sens où il va agir sur lui, en interaction avec autrui et avec ce qu'il vit dans d'autres domaines de vie.

L'approche interactionniste, sur laquelle nous nous appuyons en partie dans notre recherche, soutient justement l'idée selon laquelle, face à ses choix, l'individu possède une certaine marge d'autonomie. Il est actif par rapport à sa situation et non, entièrement contraint

par elle. Il interagit avec des autrui plus ou moins significatifs ainsi qu'avec son milieu environnant. Cependant, dans cette perspective, il y a généralement une centration sur une situation dans l'ici et maintenant, située dans un groupe et dans un domaine de vie particulier. Nous tenons à dépasser cette conception en adoptant une approche interactionniste, systémique et constructiviste, qui met en exergue l'idée d'une co-construction de la signification de l'activité entre différents acteurs dont les interactions doivent s'interpréter non seulement en fonction de la situation présente mais aussi par rapport à des événements passés et des projets individuels et collectifs. Dans cette optique, tout problème doit être considéré dans son ensemble et il existe diverses solutions et différentes directions, qui ne peuvent pas être entièrement définies a priori, pour atteindre un seul et même but. Le décideur ne décide pas de manière isolée. Il est actif dans le processus décisionnel même s'il ne contrôle pas totalement sa finalité puisque d'autres acteurs peuvent, eux aussi, avoir un effet sur lui lors de décisions collectives. Cette perspective permet de se rendre compte qu'autrui joue un rôle dans les processus décisionnels collectifs dans le sens où chaque individu possède des cadres de référence qui lui sont propres, qu'il est amené à confronter, à défendre ou à rapprocher avec ceux de ses interlocuteurs afin qu'ils se comprennent mais surtout qu'ils puissent interagir et se mettre d'accord lorsqu'il s'agit d'un projet commun et d'une décision collective à prendre. Nous estimons donc que, dans les délibérations collectives, les interactions et les modes de communication sont importants à prendre en compte pour comprendre ce qui se passe à l'intérieur même des groupes (en termes de confrontations, de modes interlocutoires,...).

Selon l'approche stratégique, lorsqu'un individu doit décider, il est face à plusieurs solutions. Il agira et fera un choix de manière stratégique de façon à ce que cette solution lui permette d'atteindre son but (Dubet, 2007). Cependant, nous pensons que l'individu a souvent plusieurs objectifs plus ou moins ambigus, voire même contradictoires, et pourra donc en changer ou en éliminer certains au vu des circonstances et en fonction de ses priorités. Pour exemple, un membre d'un groupe décisionnel que nous avons suivi et observé nous a indiqué qu'en participant à ce groupe, il poursuivait trois objectifs qui semblent ne pas être exactement de même niveau. En effet, il poursuit comme objectifs « *que les attentes de la profession soient prises en compte* », « *que les formations se rapprochent le plus possible des critères européens pour faciliter la mobilité des diplômés* », « *qu'une certaine cohérence de formation se dégage des référentiels* ». Ces objectifs nous semblent pouvoir rentrer en confrontation (intra-individuel) lors de situations réelles dans lesquelles le sujet sera amené à

devoir se positionner, ce qui va lui demander de prioriser ces objectifs. Dans cette recherche, nous tenons à préciser que nous ne nous sommes pas centrée sur ce type de processus intra-individuels, malgré l'intérêt que nous pourrions y percevoir.

Dans l'approche politique, nous avons vu qu'une décision se prend par rapport aux connaissances que possède l'individu et notamment de ce qu'il connaît de la situation dans laquelle il doit faire un choix ainsi que de son interprétation sur les éléments. Les individus possèdent une logique subjective qui leur est propre et ils infèrent différemment les uns des autres (Drozda-Senkowska, Ric & Muller, 2005 ; Kruglanski & Ajzen, 1995). A l'instar de ces auteurs, nous pensons effectivement que les individus ne perçoivent pas la situation et les objectifs de la même manière, qu'ils ne possèdent pas la même hiérarchie des priorités, ... et que cela peut entraîner d'éventuels conflits entre des personnes qui doivent prendre des décisions communes. Dans ce sens, l'une des personnes que nous avons interviewée dans la phase de pré-enquête, qui fait partie d'un Conseil Régional, nous indiquait : *« les élus et l'administration ne sont pas en phase (...). Ils [les élus] ont des intérêts à telle ou telle action (...) Les projets sont rejetés par les uns ou les autres. Il y a une logique floue (...). Les élus ont leurs propres critères à eux, leurs propres modes d'appréciation (...). Quand ils sont ok pour tel projet, ça débloque sur tel autre projet »*. Il ajoute aussi qu' *« il y a des tensions rien qu'entre Airbus en France, en Allemagne et en Angleterre. À qui aura la plus grosse part du gâteau ? Il y a des intérêts majeurs en jeu »*. Un autre de nos interlocuteurs, qui représente un syndicat professionnel de PME, nous a également fait part de ces tensions intra-organisationnelles et des éventuelles conséquences : *« Quand l'A380 est arrivé, ils se sont bouffés le nez entre allemands et français »*. Comme nous l'avions déjà évoqué, ce propos permet de mettre en évidence que des tensions peuvent exister au sein même d'une entreprise et ceci, en raison d'une culture nationale différente mais aussi en raison d'intérêts personnels (du point de vue de l'organisation) contradictoires. Ce constat nous permet de nous rendre compte que les objectifs de chacun des participants peuvent être intéressants à connaître pour comprendre pour quelles raisons et dans quels buts ils font partie de ces groupes décisionnels.

Dans la perspective politique, certains pourraient imaginer que celui qui décide est celui qui a statutairement, donc, formellement, le plus de pouvoir, et que ceux qui se situent au-dessous de lui d'un point de vue hiérarchique n'auront plus qu'à exécuter sa décision. En effet, l'individu peut parvenir à influencer d'autres acteurs de par le pouvoir formel dont il dispose, de l'enjeu de la négociation et de la perception des autres acteurs de son pouvoir et de cet enjeu pour lui (Allison, 1971, cité par Grémion, 1979). Il peut ainsi avoir un effet sur

l'émergence du choix de par les prérogatives qui sont liées à son statut. Ainsi, il peut arriver que le responsable du groupe décisionnel se serve de son pouvoir (consciemment ou non) pour influencer d'une manière ou d'une autre la décision. L'un des participants des groupes que nous avons suivis nous fait part de sa vision du management du responsable du groupe : *« je suis très admiratif, moi, du travail fait par notre pilote national (...), il est extraordinaire ! (...) c'est quand même un challenge (...) de 2005 à nos jours, tous les diplômés, c'est lui qui les a pilotés (...). Et quand on doit manager des équipes qui travaillent... à la fois qui viennent d'univers différents, (...) les technicités sont un peu différentes entre un électronicien, un système, et puis quelqu'un qui travaille sur la structure, même s'ils sont dans le même environnement, ce n'est pas évident d'arriver à faire produire. Donc réussir ce challenge, en si peu de temps... de faire travailler ces gens ensemble et d'arriver à produire... Moi je trouve ça remarquable ! Je ne sais pas si vous avez vu sa technique de management de groupe mais il est incontesté d'ailleurs. Quand il dit : « stop » ».* Adoptant une perspective systémique et constructiviste, nous pensons que le responsable d'un groupe a un rôle non négligeable dans l'orientation de la prise de décision mais que chaque individu peut avoir un effet dans le processus décisionnel et/ou dans l'exécution de la décision (quelle que soit sa position hiérarchique). Dans cette optique, nous estimons aussi que la procrastination peut être un choix décisionnel pris volontairement par un ou des individus. Selon nous, chaque individu est amené à faire des compromis et à co-construire avec autrui le sens de la discussion. Ainsi, à l'instar de Grémion (1979), nous pensons qu'un certain nombre de décisions ont un caractère collectif et dynamique et ne relèvent pas forcément seulement de l'influence organisationnelle prédéfinie d'un individu.

Dans notre partie théorique, nous avons aussi noté qu'il existait plusieurs définitions de la décision. Pour notre part, nous tenons à préciser que nous faisons une distinction entre le terme de décision et celui d'activité décisionnelle. Ce deuxième terme est, pour nous, plus global et comprend, entre autres, nos différentes variables. Plus précisément, l'activité décisionnelle correspond à la situation générale dans laquelle les acteurs agissent, entrent en communication,... afin de décider (ou non). En ce sens, nous retiendrons comme indicateurs des décisions construites collectivement au fil des rencontres, des éléments qui permettent de les décrire formellement (objet de la décision, évaluation personnelle des décideurs par rapport à l'activité décisionnelle et la perspective de l'effet de la décision) mais aussi des dimensions qui permettent de rendre compte de la manière dont les décideurs en évaluent

personnellement les modes d'élaboration (consentement, satisfaction) et la pertinence sociotechnique perçue dans le futur (utilité, faisabilité).

### **VII.3. ROLE DE L'HETEROGENEITE DES ACTEURS DANS L'ACTIVITE DE DECISION**

Nous avons souligné et nous retiendrons l'idée, que les prises de décisions collectives sont liées aux représentations sociales, aux valeurs et au sens du travail des individus qui sont amenés à interagir pour décider ensemble. En effet, les représentations sociales orientent les relations de l'individu avec son environnement, engendrent des conduites spécifiques (Abric, 2003 ; Moscovici, 1961) en lien avec des événements passés et futurs (Costalat-Founeau, 1997) ainsi que des prises de positions en rapport avec l'insertion de l'individu dans des groupes (Doise, 1985). Elles jouent ainsi un rôle sur le sens des changements (Maisonneuve, 2002) et elles sont à rapprocher des valeurs (individuelles et collectives) des individus (Costalat-Founeau, 1997 ; Galam & Moscovici, 1995), ce qui peut limiter d'une certaine manière leur choix dans le cas où ils ne veulent pas risquer de se faire exclure du groupe en n'acceptant pas ses choix et ses attitudes. Cependant, nous pensons que le fait de menacer les autres participants de quitter le groupe alors que l'on a une certaine importance à leur yeux ou qu'on a l'impression de posséder un pouvoir non négligeable, peut aussi amener autrui à revoir sa position ou à nuancer ses propos et son point de vue pour trouver un compromis (comme nous en avons été le témoin lors de l'observation d'une réunion). Les valeurs sont donc des « règles » qui permettent aux individus d'évaluer leurs propres conduites et celles d'autrui et ainsi qui peuvent déterminer leurs conduites, attitudes et leurs comportements (Huteau, 2013, p 256). Les représentations et les valeurs des individus sont, de plus, liées aux relations intergroupes et plus précisément, à la théorie de l'identité sociale et à la théorie de l'autocatégorisation. Des conflits entre des groupes peuvent donc naître simplement parce que les individus prennent conscience de l'existence de différences entre ces groupes (Azzi & Klein, 1998).

Le fait de se référer à des valeurs dans un contexte de changement permet à l'individu de se repérer et de redéfinir le sens qu'il donne au travail (Morin, cité par Lemoine, 2003). Les valeurs, qu'elles soient partagées ou rejetées par les membres d'un même collectif sont très importantes à relever pour déceler s'ils parviendront à un consensus et à une décision collective.

Nous retenons que les représentations sociales ainsi que les valeurs constituent un cadre de référence pour l'individu qui décide. Dans notre recherche, nous retiendrons comme indicateurs de la variable relative à l'hétérogénéité axiologique des acteurs, les valeurs de leur entreprise d'appartenance, ainsi que les compétences relatives à des niveaux de formation et de qualification afin de percevoir si elles ont un effet sur le processus décisionnel collectif et si tel est le cas, de quelle manière elles rentrent en jeu dans celui-ci. Nous retiendrons également pour cette variable des éléments qui peuvent paraître plus objectifs puisqu'ils concernent des éléments organisationnels, tels que l'appartenance organisationnelle. Dans la même veine, nous nous attachons à décrire les caractéristiques socio-biographiques des acteurs afin de bien cerner qui ils sont car nous estimons qu'ils ne sont pas « le tout-venant » et qu'ils n'ont pas été choisis par hasard pour participer aux groupes décisionnels. En ce qui concerne la composition du groupe décisionnel, l'un de nos interlocuteurs nous a justement fait part de ce fait: « *la constitution de ces groupes elle est fondamentale* », « *Vous avez des gars, ils sont spécialistes* », « *C'est des staffs qui se créent* ». « *Les professeurs... le choix, c'est au vu de la connaissance des inspecteurs du terrain, et on va chercher les compétences* ». « *Nous, ce qui nous intéressait, c'était les professionnels. Et puis derrière, si on a un bon petit groupe qui fonctionne bien (...) ça suffit, on n'a pas besoin d'être 50 (...)* En fait, dans ces groupes-là, c'est toujours à peu près les mêmes ». « *C'est lié à la compétence commune des gens !* ». Il indique aussi que les participants (même s'ils n'en ont pas tous conscience) ont des rôles identifiés et diversifiés : « *ce n'est pas forcément exprimé ! Mais en tout cas, chacun sait quel rôle il joue à peu près là-dedans !* », « *Les inspecteurs sont des guides* ». « *Le fil conducteur, les seuls qui l'ont, c'est les inspecteurs ! Ils sont pratiquement là tout le temps !* ». Il nous fait part de son point de vue sur l'intérêt de cette composition groupale inter-organisationnelle : « *cette approche, elle est tout à fait intéressante ! Ce multiculturel ! (...) c'est tous des gens de l'aéro ! Et ça, c'est quelque chose d'assez intéressant ! (...). Chacun a son rôle mais on est tous dans la même dynamique ! Ça veut dire qu'on est tous au service de l'aéronautique et ça, (...) je trouve ça tout à fait intéressant. Il y a de la convivialité aussi, ce qui n'empêche rien (...). On sent vraiment que c'est un groupe de travail. Des fois, il y avait du monde autour de la table ! Arriver à mettre tout ce monde en synergie...* ». Ce propos nous amène tout naturellement à nous intéresser à la dynamique groupale et plus particulièrement aux interactions qui y ont lieu.



#### **VII.4. ROLE DE LA DYNAMIQUE GROUPEALE DANS L'ACTIVITE DE DECISION**

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans l'analyse des conduites professionnelles que nous nous proposons d'étudier, nous retiendrons également l'idée selon laquelle les processus décisionnels individuels diffèrent des processus décisionnels collectifs en raison notamment de la présence d'autrui porteur de logiques potentiellement contradictoires et de phénomènes groupaux, par définition inexistants en situation d'isolement. En effet, il apparaît que certains facteurs psychosociaux, tels que la normalisation, les relations de pouvoir, l'influence majoritaire, la comparaison sociale, les processus d'identification sociale..., seraient très prégnants dans les processus décisionnels en situation collective et que ces facteurs auraient des effets sur la nature du choix final ainsi que sur la performance.

Nous retiendrons le fait que la cohésion groupale est liée au contexte environnemental et est renforcée par la présence d'autres groupes significatifs. En effet, le fait d'être en groupe a un effet sur les conduites présentes du sujet mais aussi sur ses conduites futures (Blanchet & Trognon, 2008). Dans les processus décisionnels collectifs, les individus peuvent être amenés à coopérer. Cependant, à l'instar D'Estaintot et Batifoulrier (2005), nous pensons que, même si les individus parviennent à se mettre d'accord en apparence, cela ne signifie par pour autant que les conflits soient résolus. Nous pensons que les attitudes et le système de valeurs des membres du groupe peuvent déterminer le consensus dans le groupe (Galam & Moscovici, 1995) puisque « ce sont les valeurs qui servent à justifier les intérêts en présence et qui donnent sens à un projet collectif » (Canivez, 2011, p. 38).

Lors d'une négociation, l'accord ou non entre deux individus peut être lié à des enjeux relationnels : confiance ou méfiance envers l'interlocuteur, ressentis ou perceptions de négociations antérieures,... qui peuvent freiner ou faciliter le compromis et donc l'action (Stimec, 2005). Dans le même ordre d'idées, les individus ont des comportements qui sont déterminés par l'induction d'une certaine représentation d'autrui (Codol, 1970) et n'agissent pas de la même manière avec les autres s'ils pensent être de nouveau confrontés à ces mêmes personnes ultérieurement (De La Haye, 1975). Nous pensons également que l'accord entre deux individus peut être facilité par le fait d'appartenir à une même organisation ou par le fait d'appartenir au même secteur d'activité ou corps de métier car ces acteurs peuvent penser qu'ils ont des points communs, des intérêts convergents et se mettre plus facilement d'accord. A l'instar de Louche (1977), nous estimons que les individus sont amenés à négocier

lorsqu'ils appartiennent à des groupes sociaux différents et par là même, qu'ils ont des valeurs divergentes à défendre. D'où notre intérêt pour prendre en compte les valeurs dans notre étude (qui se situe à un niveau interinstitutionnel) afin de comprendre ce sur quoi les participants se confrontent, pour quoi ils se battent et comment ils parviennent à trouver un compromis dans les délibérations collectives.

Nous considérons également que la communication entre forcément en jeu dans la dynamique groupale et dans les interactions, et par là même, a un effet sur l'orientation de la prise de décision collective. Dans ce cadre, nous nous appuyons sur la notion de contrat de communication de Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998) qui prend en compte le rôle des règles, des principes et des validations intervenant à divers moments de la situation interlocutoire. Tout acte communicationnel apporte des informations et des significations sur les relations entre les membres (et leurs diverses appartenances groupales), qui auront un effet sur leurs comportements (Landry, 2007).

En ce qui concerne la dynamique groupale, nous retiendrons l'idée selon laquelle des acteurs qui doivent prendre une décision collective peuvent entrer en relation de différentes manières (confrontations, alliances, retraits) et que cela a un effet sur l'orientation du processus décisionnel. Nous estimons aussi que ces acteurs, à certains moments, auront des stratégies pour tenter d'influencer les autres participants et ainsi qu'ils pourront entrer en conflit car chacun sera actif face à la situation présente et future. Ces acteurs s'appuieront sur les valeurs qu'ils penseront être celles de leur entreprise d'appartenance ainsi que sur leurs propres représentations passées, présentes et anticipatrices des professions (réelles ou idéalisées).

Ces types de relations et ces stratégies d'influence peuvent être, selon nous, observés grâce aux actes communicationnels. Pour notre part, dans les résultats de recherche choisis dans le présent document, nous ne nous appuierons principalement que sur des éléments provenant de la communication orale en ce qui concerne les indicateurs opérationnels de la variable relative à la dynamique groupale.

Les points de vue théoriques que nous avons retenus de notre revue de questions s'articulent autour de la perspective théorique qui fonde les travaux de notre équipe de recherche, le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions, dont nous rappelons ci-après brièvement les principaux postulats. Nous terminons cette présentation en proposant, de manière synthétique, notre positionnement personnel.



A travers une socialisation plurielle et évolutive, le modèle théorique du laboratoire PDPS, sur lequel nous nous appuyons, considère que les activités du sujet sont construites et signifiées par lui, tout au long de sa vie, et ceci, en interaction avec autrui et avec ses autres domaines de vie (Baubion-Broye & Hajjar, 1998). Il considère, entre autres, qu'il faut prendre en compte les conditions et les processus au niveau intra-personnel, interpersonnel et organisationnel à l'œuvre dans des conduites de personnalisation. Les notions de socialisation et de personnalisation sont liées et primordiales dans cette perspective et engendrent le fait que les stratégies actives de délibération, de choix, d'invention de nouvelles normes et valeurs doivent être prises en considération pour comprendre les changements personnels et sociaux.

Les conduites de personnalisation du sujet découlent des significations qu'il a construites en tant qu'« opérateur de réorientation et de transformation du cours des événements » et est non passif face aux circonstances (Baubion-Broye & Hajjar, 1998, p. 31). Ainsi, les sujets sont actifs face à la multitude de changements auxquels ils sont confrontés. Ils restructurent leurs conduites et leurs projets en fonction de leurs valeurs et par là même, participent en relation avec autrui aux transformations de leurs milieux de vie (Hugon, Villatte, & Prêteur, 2013, p. 37). Le sujet est actif parce qu'il en « objective les désaccords et les soutiens, parce qu'il peut se rendre réceptif (ou non) aux informations qu'ils lui proposent, qu'il est en mesure d'utiliser les acquis de ses expériences en certains domaines de sa socialisation pour les transférer et les instrumenter en d'autres » (Baubion-Broye & Hajjar, 1998, p. 30). Dans cette perspective, l'individu sera influencé seulement s'il laisse la possibilité à autrui de le faire et ainsi choisira par qui il peut être influencé. « La socialisation ne résultera donc plus d'une simple acculturation ou d'un assujettissement aux règles et normes des systèmes institutionnels mais également d'une construction subjective » (Hugon, Villatte, & Prêteur, 2013, p. 37). En effet, pour Baubion-Broye, Dupuy et Hajjar (2004, p. 359), « les conduites des individus se forment et se produisent en des temps différents ». « En raison même de la pluralité de ces milieux et de ces groupes, elles ne peuvent s'expliquer dans les termes d'une adaptation continue, de type homéostatique, d'une subordination plus ou moins docile à l'influence et à la contrainte sociales » (Ibid., p. 362). S'appuyant sur Sainsaulieu (1981), ces auteurs indiquent que les individus se socialisent différemment et ont des stratégies très diverses au sein d'une organisation afin d'y faire évoluer les valeurs et les règles d'action.

Selon Dupuy (1998, p. 64), les conduites sont orientées notamment par les caractéristiques biographiques et situationnelles de l'individu mais sont aussi orientées « par l'interprétation qu'il peut donner du sens de leurs déterminants ». Ainsi, en interaction avec autrui, le sujet « évalue les conséquences de ses actes et ses conditions de vie, il opère des choix lorsque se présentent des alternatives d'action, il se dégage des contraintes manifestes en imaginant des possibles, source de projets et d'actions innovantes » (Ibid.).

D'après Malrieu (cité par Mègemont & Dupuy, 2013, p. 157), « l'acte de travail ne prend sens pour le sujet que s'il lui est possible de s'interroger sur les effets qu'il aura sur le cours de sa vie, et sur les aptitudes qu'il a et sur les compétences qu'il doit acquérir pour arriver à la maîtrise, à l'excellence de soi dans le travail. Cette investigation par le sujet de ses potentialités propres passe par des dialogues avec les autres, par la confrontation et la discussion des modèles qu'ils lui offrent : les autres travaillent en lui, dans les choix de métiers et de méthodes qu'il fait ». Pour ces auteurs, « l'importance accordée par chacun aux « regards » d'autrui par rapport aux œuvres accomplies ou à accomplir dans quelque domaine d'activité que ce soit, ne porte pas uniquement sur les passés ou les devenirs individuels. Elle porte souvent simultanément sur l'œuvre collective d'où surgissent le sens et la valeur attribués à sa propre action » (Ibid., p. 158). Les moments où l'individu choisit entre des systèmes, des activités, des préférences, des valeurs, etc. sont des « épreuves de personnalisation, c'est-à-dire de (...) recherche d'un sens à donner à ses actes » (Baubion-Broye, Dupuy, & Hajjar, 2004, p. 380). En s'appuyant sur ces auteurs, nous pouvons considérer que l'activité décisionnelle dans laquelle des décideurs doivent se mettre d'accord et ainsi, par là même, dans laquelle ils co-construisent du sens est une œuvre collective, au sens utilisé par Malrieu. Les individus qui participent à ces groupes sont représentants d'un collectif plus large et participent à une activité de décision qui est une activité de réélaboration et une activité de redéfinition de ce que va faire le professionnel dans le futur.

Dans une perspective systémique, constructiviste et active, et en tant que psychologues sociaux, nous nous demandons comment un secteur économique particulier (comme celui de l'aéronautique), qui est confronté à des transformations globales dans le monde, évalue et redéfinit ses critères de professionnalisation. Nous portons une attention toute particulière à l'interdépendance entre l'individu et son environnement et nous nous intéressons donc à l'interdépendance entre les changements sociotechniques qui marquent la

sphère professionnelle aéronautique et l'évolution des conduites de socialisation et de personnalisation des individus qui la composent. Dans cette perspective, et partant du postulat que les sujets agissent sur leurs environnements, en interaction avec autrui, nous nous intéressons plus particulièrement aux dynamiques groupales ainsi qu'aux innovations qu'elles génèrent dans les organisations professionnelles. Nous estimons qu'il n'y a pas d'activité sans reconnaissance de la présence des autrui et sans conscience de la nécessité de rentrer en rapport avec eux. Ces autrui sont multiples. Soutenant la conception d'un sujet actif dans l'activité décisionnelle, nous considérons que l'activité du travailleur est modulée dans ses significations par des ancrages multiples qui peuvent même trouver leur source dans d'autres lieux que celui du domaine du travail, ce qui peut engendrer différentes valorisations du travail. Les significations données au travail et aux activités de travail peuvent être différenciées d'un individu à l'autre, ce qui engendre une multiplicité de situations et par là même une multiplicité des sens du travail. Par conséquent, lorsque les individus se trouvent dans une situation groupale, et plus spécifiquement encore lorsqu'ils élaborent des choix collectifs relatifs à des changements ou à des actions qui ont un effet dans la sphère professionnelle, nous pensons que les différents membres qui ont des représentations, des valeurs, des positions, des objectifs et par là même des rationalités hétérogènes (qui peuvent trouver leur origine et prendre sens dans différents temps et lieux d'existence) vont peut-être se confronter dans un premier temps car ils sont porteurs de certaines valeurs et de certains points de vue. Ils vont ensuite tenter de parvenir à un compromis ou un consensus, de construire une décision commune à partir de délibérations collectives (dont l'objectif premier est de se mettre d'accord de manière plus ou moins durable). Les individus (qui occupent plusieurs places à la fois) vont ainsi être actifs en travaillant à dépasser les conflits de sens et de valeurs et vont co-construire de nouvelles normes d'action. Ainsi, face aux transformations du travail, les individus qui font partie de groupes décisionnels (tels que ceux que nous avons observés) remettent en cause des savoir-faire techniques, des systèmes de valeurs,... Nous pouvons alors considérer qu'ils se personnalisent car ils ne sont pas tous d'accord les uns avec les autres mais qu'il faut, cependant, qu'ils s'accordent et dépassent leurs divergences. Il faut également noter que ces décideurs subissent des pressions internes et externes au groupe (contraintes temporelles, économiques,...), qui laissent percevoir une imbrication d'une multitude de systèmes en interaction.

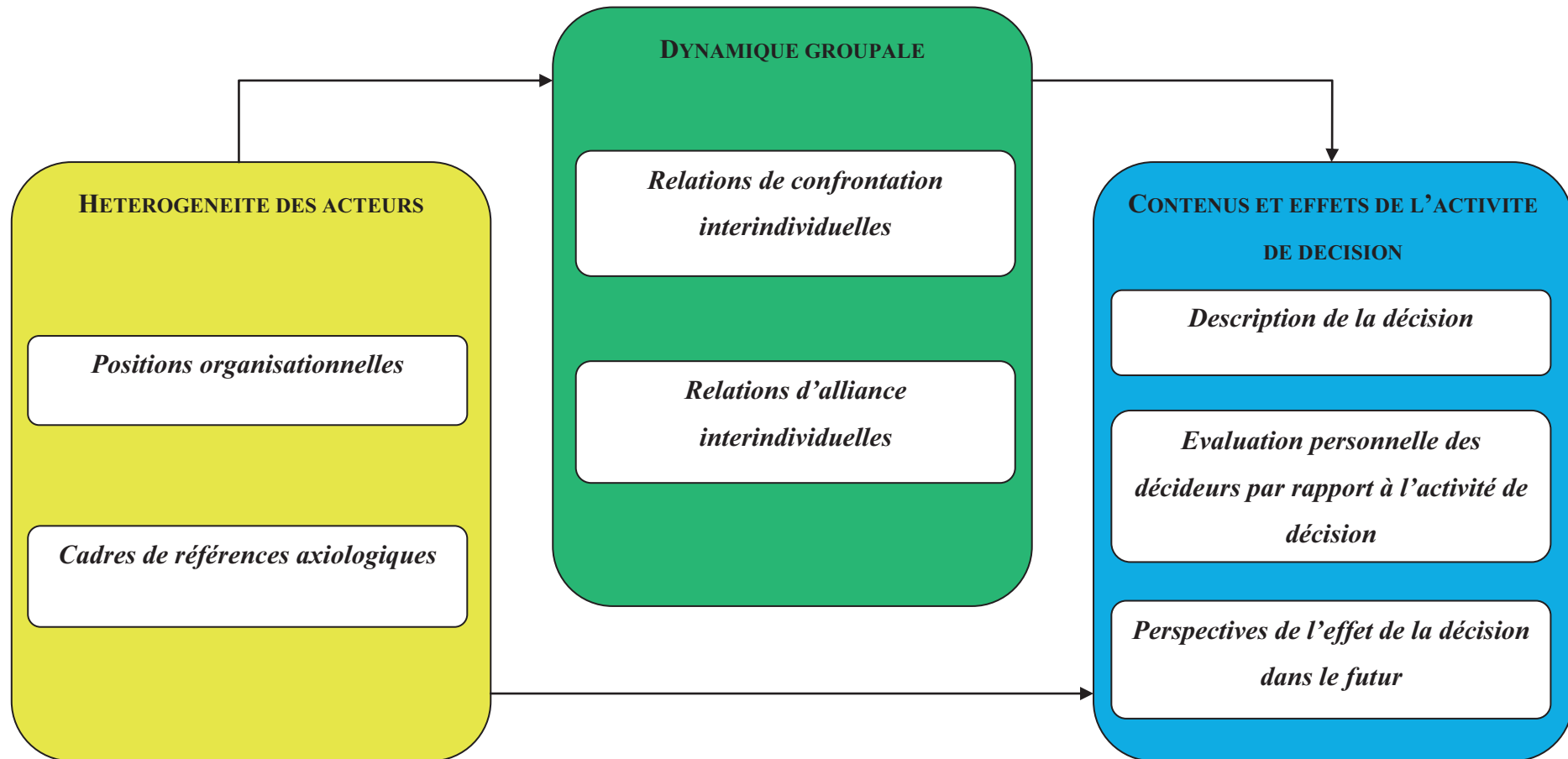
Nous pensons que les variables liées à des éléments relatifs à des positions organisationnelles et à des cadres de référence axiologiques jouent un rôle dans la nature et les contenus des prises de décisions (dans le sens où elles orientent de nouvelles normes professionnelles par exemple) mais que ces éléments ne suffisent pas à expliquer l'orientation des choix. En effet, selon nous, les prises de décisions collectives vont aussi résulter de la dynamique de groupe qui a lieu entre des acteurs ayant des caractéristiques, des positions et des appartenances hétérogènes. Dans cette perspective, le processus d'élaboration commun évolue dans un collectif et n'est pas réductible au cadre général de départ, ce qui signifie qu'il y a une co-construction de sens. Le rôle de la dynamique groupale et par là même des interactions nous semble donc primordial dans le processus décisionnel collectif. En effet, nous estimons que c'est en raison du fait qu'il est considéré que les membres d'un groupe peuvent apporter des points de vue différents et en raison du fait que cette confrontation de points de vue peut apporter du changement que ces groupes sont constitués. Cette manière d'appréhender et d'expliquer l'activité décisionnelle nous permet de comprendre de quelle manière la dynamique de groupe a un effet sur les décisions et leurs natures (qui ne sont pas déterminées simplement par les caractéristiques individuelles et organisationnelles des participants). Par là même, nous voulons analyser ce qui se passe dans cette activité d'élaboration et de délibération collective, c'est-à-dire que nous cherchons à comprendre comment cette hétérogénéité peut produire de la convergence groupale ; de quelle manière et sur quel objet de décision les membres des différents groupes de délibération parviennent finalement à se mettre d'accord ; à quoi ils donnent du sens et comment ils co-construisent un espace de travail possible ici et maintenant et les critères d'un sens commun du travail, à travers des contenus, et des modalités normatives de formation.

A partir d'une démarche compréhensive, nous pensons que pour comprendre l'activité décisionnelle collective, il est nécessaire de prendre en considération plusieurs variables qui sont en relation les unes avec les autres. Nous émettons l'hypothèse générale selon laquelle l'hétérogénéité des décideurs (en ce qui concerne leur position organisationnelle et leurs cadres de référence axiologiques) et la dynamique groupale (relations de confrontations et d'alliances interindividuelles) exercent chacune une influence sur les contenus et les effets des activités de décision en matière de développement de la formation aéronautique.

Nous cherchons donc à comprendre, dans notre étude, quel est le rôle des positions organisationnelles sur les prises de décisions, quel est celui des cadres de référence axiologiques sur celles-ci, ainsi que celui de la dynamique groupale sur ces décisions élaborées collectivement. Nous tentons plus largement d'appréhender le rôle de l'interdépendance de ces déterminants.

Notre conception de l'activité décisionnelle peut donc être schématisée de la façon suivante :





NB : Les indicateurs de variables seront explicités dans la partie méthodologique.





## **DEUXIEME PARTIE :**

### **DEMARCHE METHODOLOGIQUE CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ET CONSTRUCTION DES INDICATEURS**

Pour rappel, dans le contexte actuel de transformation du travail, notre recherche s'attache à décrire et à analyser les prises de décisions en matière de création et/ou d'évolution de formations professionnelles aéronautiques à travers l'étude des contenus et des effets de l'activité décisionnelle, de l'hétérogénéité des acteurs et de la dynamique groupale. Pour ce faire, nous avons choisi d'adopter une approche compréhensive, longitudinale, comparative et qualitative.

Dans cette perspective, nous développons, dans cette deuxième partie, notre démarche méthodologique. Cette partie se décline en trois chapitres distincts. Le premier chapitre s'attache à présenter les différentes méthodes privilégiées et les outils afférents de recueil et d'analyse des données. Le second chapitre fait état des caractéristiques de notre échantillon. Le troisième chapitre se centre sur la construction des indicateurs des variables de notre étude.

## **CHAPITRE I . DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET PRESENTATION DES OUTILS**

Dans ce premier chapitre, nous nous attachons à présenter les différentes méthodes que nous avons utilisées pour mener à bien notre travail de thèse. Nous avons utilisé trois méthodes de recherche complémentaires, à savoir des observations de réunions, des analyses de contenus discursifs (de séquences décisionnelles et d'entretiens), corrélées à des réponses recueillies à travers un questionnaire dans le but d'accéder notamment à des informations sur les caractéristiques personnelles et organisationnelles des décideurs rencontrés. Il s'agit d'une « triangulation » des méthodes au sens de Masson et Michel-Guilhou (2010, p. 8), c'est-à-dire à « l'utilisation combinée (...) de méthodes de recueil et d'analyse des données ».

Nous tenons également à indiquer que nous avons tenu un carnet de bord afin d'y noter, après coup, nos échanges avec les interlocuteurs et nos ressentis par rapport à certaines situations (Arborio & Fournier, 2010). Les données résultant de cette méthode ne seront pas analysées en détail, mais serviront tout de même à affiner l'analyse des processus inférés des données recueillies grâce aux autres techniques.

Dans la suite du document, nous présenterons chacune des méthodes utilisées (en dehors du carnet de bord) : observations de réunions, enregistrement et retranscription de séquences décisionnelles, réalisation d'entretiens semi-directifs, construction d'un questionnaire et nous expliciterons pour quelles raisons nous les avons choisies.

### **I.1. OBSERVATION DE REUNIONS**

Nous avons fait le choix méthodologique d'observer comment se passent réellement, sur le terrain, des réunions de groupes naturels et opérationnels différents afin d'avoir accès aux comportements spontanés des décideurs. Ces deux groupes peuvent être composés, chacun, comme nous le développons dans le chapitre relatif à la population, d'un groupe plénier et d'un groupe restreint.

Cette démarche d'observation comparative permet de faire apparaître les points communs et les différences entre les groupes et les projets analysés, les éléments qui pourraient être généralisés, voire améliorés au cours de la concertation et ceux qui sont spécifiques aux groupes et projets analysés.

Cette observation de type « papier-crayon » s'est réalisée de manière longitudinale puisque nous avons suivi ces groupes opérationnels de janvier 2012 à janvier 2013, à des dates de rencontres, fréquences et durées, ... plus ou moins aléatoires selon les groupes, contraintes que nous avons dû respecter pour avoir accès au processus général et progressif de certaines décisions (de la conception du projet jusqu'à sa mise en œuvre).

Finalement, au cours de cette période, nous avons suivi 25 réunions (dont 20 dans un groupe et 5 dans un autre) dans 4 groupes différents (composés de 4 à 16 participants selon les réunions) dans le but d'observer le comportement des acteurs présents et les dynamiques de groupe qui conduisent à des décisions en matière de politiques de formation. Autrement dit, nous avons souhaité dépasser le « clivage » qui existerait entre l'individu et le groupe selon Grisez (1975) en portant notre intérêt à la fois sur l'individu dans le groupe (ses attitudes, ses relations préférentielles, ses rôles) et à la fois sur le groupe lui-même et son fonctionnement (réseau d'affinités, de communication, normes groupales, dynamique groupale). Nous tenons à préciser dès maintenant que, dans la suite du document, lorsque nous utilisons le terme « participants », nous faisons référence aux individus qui étaient présents lors de la réunion observée, autrement dit, aux acteurs présents, dans l'ici et maintenant, lors de l'activité décisionnelle sur laquelle nous nous attachons à apporter des éléments.

Le suivi longitudinal de ces réunions nous a permis d'avoir accès à différentes séquences de l'activité décisionnelle et nous a donc permis d'observer s'il y avait une évolution du projet, des relations entre les participants, des représentations des métiers actuels et futurs qui pouvaient avoir un effet sur l'orientation de la décision... et si ces éléments étaient en relation ou non entre eux. Ces éléments seront développés dans la partie relative à l'analyse des résultats.

Lors de la première réunion à laquelle nous avons assisté, notre recherche a été présentée (soit par l'animateur, soit par nous-mêmes) aux autres participants pour leur demander leur accord quant à notre présence. La réunion a ensuite commencé « normalement » puisqu'il n'y a eu ni désaccord, ni question sur notre travail de recherche ou sur ce que notre présence entraînait. Il est à noter que notre présence à la première réunion a été facilitée (dans ces groupes opérationnels) par le fait que nous avons été mise en contact avec eux par l'un des participants qui lui-même avait fait état de notre recherche ainsi que de notre demande à l'animateur (qui pouvait avoir la fonction de responsable).

Notre observation est « directe » selon les termes de Norimatsu (2011), se situe en milieu naturel et est non participante (en dehors exceptionnellement des moments où les participants nous posaient directement des questions).

Suite à une réflexion pour établir une liste de catégories des comportements, nous avons fait le choix d'effectuer une observation libre et de noter ce qui nous paraissait important au fur et à mesure des échanges et non de suivre une grille préétablie (comme cela aurait pu être effectué afin d'observer les fonctions de production, de facilitation et de régulation de l'animateur par exemple). En effet, en raison du nombre de participants, s'appuyer sur une catégorie de comportements prédéfinie nous aurait contrainte à ne pas observer les comportements et la dynamique groupale dans son ensemble mais de nous focaliser plutôt sur un seul individu. En appui sur Amado et Guittet (2009, p. 15), nous avons tenu à nous attacher à noter dans nos observations dès que nous les détectons les « comportements relevant de l'organisation spatiale qui impliquent un déplacement du corps », les « communications liées à l'attitude corporelle : tonus, posture » (tels que le fait de croiser les bras, d'avoir une posture relâchée) , les « communications qui reposent sur des coordinations complexes de la micro-motricité » telles que les mimiques et aussi le langage gestuel (tel que le fait de taper le poing sur la table). Tous les éléments recueillis ont été rajoutés aux réunions retranscrites.

En ce qui concerne le comportement des acteurs présents lors de ces prises de décisions, nous avons, tout d'abord, observé quels étaient les individus présents ou absents à chaque réunion, s'il s'agissait toujours des mêmes personnes (et/ou des mêmes organisations représentées) ; si d'un point de vue spatial, les acteurs se plaçaient toujours au même endroit dans la salle et s'ils se plaçaient (ou cherchaient à l'être) de manière récurrente à côté de personnes en particulier ; s'il y avait concordance ou non entre leur communication verbale et leur communication non verbale ;...

En ce qui concerne les dynamiques de groupe qui conduisent à des décisions en matière de politiques de formation dans les groupes opérationnels que nous avons suivis, nous avons essayé d'observer si les décideurs s'appuyaient sur d'autres participants lorsqu'ils avançaient un argument (de manière verbale et/ou non verbale) et si tel était le cas, s'il s'agissait toujours des mêmes individus sur lesquels ils s'appuyaient, si ces derniers appartenaient ou non à la même institution ou organisation ou au même corps de métier ; à

l'inverse, lorsqu'il y avait confrontation d'opinions ou de positionnements, nous avons essayé d'observer de quelle manière les participants réagissaient pour influencer les autres et/ou par rapport à une tentative d'influence d'un autre membre (retrait, fuite, entrée en conflit, aparté avec ses voisins, plaisanteries,...).

Le nombre très conséquent de participants (4 à 18 acteurs) et par là même, la prise de notes continue, la durée des réunions (de 1h40 à 6h30) ainsi que le fait que nous ne connaissions pas, au début de la recherche, l'identité de tous les individus présents (puisque'ils ne se sont pas présentés) ont été des éléments qui n'ont pas facilité notre observation. En effet, il était très difficile de pouvoir prendre des notes sur les discours et les échanges des différents acteurs, tout en observant. De ce fait, dans le but de perdre le moins d'informations possible, mais aussi afin que les participants aient des éléments sur notre recherche, par le biais de l'animateur des groupes, nous leur avons transmis un document synthétisant notre travail et ses intérêts mais aussi leur demandant leur accord pour enregistrer les réunions auxquelles nous assistions, en leur assurant la confidentialité et l'anonymat des données d'enquête. Au début de la réunion suivante, il leur a été demandé de donner leur accord, ce qui a été le cas (malgré des conditions d'accès au terrain délicates) à partir de la deuxième réunion pour un groupe (Groupe B) et de la troisième pour le second (Groupe A). Il est bon de préciser, ici, qu'un enregistrement vidéo, dont l'utilisation est conseillée par Barthe (2011) afin de dépasser un « niveau de description superficiel », n'aurait, par contre, vraisemblablement pas été accepté par les participants (tout du moins au début) puisque dans les deux groupes, certains m'ont donné leur accord après m'avoir demandé une précision quant à la différence entre enregistrement audio et vidéo. Nous pouvons, cependant, supposer, notamment en ce qui concerne le groupe A que nous avons suivi environ 2 jours par mois pendant 13 mois, que certains membres auraient sûrement accepté d'être filmé vers la fin de la recherche puisque les membres ont appris à me connaître, à savoir ce que je cherchais à comprendre à travers cette recherche et à me faire confiance. Pour exemple, dans des discussions qui ont eu lieu en dehors des réunions, notamment sur les méthodes de recherche que j'avais adoptées, plusieurs membres m'ont demandé pourquoi je n'avais pas filmé les réunions plutôt que de simplement enregistrer. Un membre m'a même suggéré de les prendre en photo afin que les lecteurs de ma thèse « comprennent mieux ». Je lui expliquais que cela n'était pas possible dans la recherche afin de garder l'anonymat et la confidentialité relatifs aux participants. En conséquence, avec du recul, nous pensons que, contrairement à ce qu'ils

ont signifié sur le moment, ma présence a pu perturber certains participants et leur apporter certaines angoisses (notamment lors des premières réunions auxquelles j'ai assistées). Ce constat est appuyé par le fait qu'à de nombreuses reprises, les participants de ce groupe étaient curieux de savoir ce que je notais. Dans l'autre groupe (Groupe B) que nous avons rencontré moins souvent, nous avons remarqué que l'animateur semblait être gêné par le fait d'être enregistré mais ne s'opposait pas à cela car certains participants faisaient part (assez vivement) de leur consentement quant à l'utilisation de l'enregistrement audio.

## **I.2. ENREGISTREMENT ET RETRANSCRIPTION DES SEQUENCES DECISIONNELLES**

Parallèlement à l'observation des réunions durant lesquelles des décisions étaient prises au niveau interinstitutionnel, nous avons pu enregistrer celles-ci avec l'accord des participants. Pour ce faire, à partir de la séance 2 ou de la séance 3 selon le groupe (Groupe B et Groupe A respectivement), nous avons placé à différents endroits de la table des dictaphones. Ces enregistrements nous ont permis de pouvoir réécouter et retranscrire les discours et les échanges des acteurs afin de rester au plus près de la réalité sans mauvaise interprétation possible, de perdre le moins d'informations possible en raison du nombre de participants notamment, mais aussi de pouvoir nous appuyer sur ces contenus de discours pour effectuer, par la suite, des entretiens plus ou moins formels avec les acteurs. Cette démarche nous semble pertinente par rapport à notre objet de recherche car, à l'instar de Kerguelen (2011, p. 156), nous pensons que « la prise en compte des échanges verbaux est essentielle à la compréhension des dimensions collectives de l'activité et à la description des interactions interpersonnelles ». Cela permet de mieux comprendre les processus de construction de sens qui s'opèrent « dans un enchaînement d'actes (verbaux et non verbaux) de plusieurs personnes en interaction » (Takada, 2011, pp.133-134).

Ayant en notre possession un nombre conséquent d'heures d'enregistrement de réunions (environ 123 heures au total, dont 113 heures pour un groupe et 10 heures pour l'autre), et aussi parce que la retranscription de discours demande un temps de travail très long (et ceci davantage encore en raison de l'aspect collectif et par là même du nombre de participants), nous faisons le choix dans ce travail de thèse de ne pas retranscrire la totalité des réunions. Suite à l'écoute des 25 réunions auxquelles nous avons assistées et à une prise de notes très détaillée des discours des participants (différente de celle effectuée lors des

observations puisqu'elle avait notamment pour but de recueillir des discours particuliers des participants pour les entretiens et d'avoir une vision globale du déroulement des réunions et des activités décisionnelles durant 13 mois, et non pas de s'appuyer principalement sur le non-verbal), nous avons donc choisi certaines de ces activités décisionnelles afin de pouvoir mettre à l'épreuve notre modèle d'analyse.

Nous avons rajouté des éléments d'information, provenant de nos observations de terrain ainsi que des documents auxquels nous avons accès, au fur et à mesure de la retranscription des discours des participants lorsque cela nous semblait pertinent pour la compréhension et en rapport avec ce qui était énoncé (Freyssinet-Dominjon, 1997). Dans la même veine, nous avons essayé de retranscrire tout ce qui pouvait paraître important, comme les apartés entre deux individus par exemple, car nous pensons que s'ils échangent entre eux sur des éléments relatifs aux politiques de formation qui sont en jeu, ils peuvent éventuellement échanger leurs représentations ; essayer de s'influencer et/ou d'obtenir un appui avant de faire part de leurs points de vue au reste du groupe ; mettre en place des stratégies pour contrer d'autres participants qui n'ont pas le même positionnement. Par exemple, grâce à l'écoute des réunions, nous avons remarqué que lors d'une activité décisionnelle, deux participants du groupe A (l'un étant inspecteur et l'autre professeur) avaient interagi en aparté et étaient tous les deux tombés d'accord sur un positionnement qui n'était pas celui avancé par l'animateur. Celui qui avait amorcé la conversation en aparté et avait avancé ses arguments en premier à l'autre acteur en a ensuite fait part à l'ensemble du groupe et a reçu un soutien verbal de la part de l'individu avec qui il avait interagi en aparté. Finalement, l'ensemble des participants sont tombés d'accord avec le point de vue de ces deux acteurs. Or, lors de l'observation groupale, nous n'avions pas pris conscience de l'importance de cet aparté même si nous avions noté sa présence.

Par ailleurs, lors de la réécoute des réunions, nous avons également noté l'intonation et la rapidité d'élocution lorsque cela nous semblait pertinent, c'est-à-dire lorsque cela ne nous semblait pas être semblable à l'intonation ou à la rapidité d'élocution de l'individu qui était en train de s'exprimer. Nous attacher à ce changement permettait notamment de mettre du sens sur le discours des acteurs (désaccord, ironie, importance d'un terme utilisé lorsqu'il était énoncé plus lentement,...).



### **I.3. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS**

Tout au long de notre travail de thèse mais aussi lors d'études antérieures (Akhamal & Piques, 2008, Piques, 2009), nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec certains acteurs (représentants de différentes organisations) afin d'obtenir des informations permettant notamment de mieux comprendre le contexte dans lequel nos études s'inscrivaient mais aussi afin d'avoir accès aux représentations des décideurs sur l'avenir du domaine aéronautique, sur les métiers actuels et futurs des professionnels, sur l'importance qu'ils accordaient au travail,... Une synthèse de ces travaux ainsi qu'une synthèse de l'étude préliminaire effectuée au début du doctorat sont présentées dans la partie relative à l'analyse des résultats. Nous avons utilisé des entretiens de recherche car à l'instar de Blanchet (1987, p. 84), nous pensons qu'ils permettent d'obtenir « une connaissance objectivante d'un problème, fût-il subjectif ». Plus précisément, l'entretien semi-directif nous semble être la méthode la plus appropriée et adaptée afin de recueillir de telles données qualitatives sur des faits passés, présents et/ou futurs et d'appréhender la notion de représentation (Blanchet & Gotman, 2011) puisqu'il permet d'être directif dans les questions posées mais offre cependant aussi la possibilité d'approfondir certains éléments évoqués par le sujet en le laissant complètement libre de ses réponses (Berthier, 1998). De plus, cette méthode nous permet d'examiner les dires du sujet en recueillant efficacement des données lorsque cela nous paraît pertinent grâce à plusieurs techniques telles que la reformulation, le résumé ou encore la demande de précision (Blanchet, 1989 ; Blanchet, 2003 ; Guittet, 2008). Certaines de ces informations ont été développées et/ou précisées lors d'échanges plus informels avec les décideurs (lors des repas, pauses,...). Afin d'être dans une démarche compréhensive, nous avons utilisé certaines parties des corpus recueillis dans notre problématique, dans la partie méthodologique et dans l'analyse des résultats.

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec 36 acteurs lors du mémoire de Master 2 Professionnel (Akhamal & Piques, 2008), avec 5 acteurs lors du mémoire de Master 2 Recherche (Piques, 2009) et avec 17 acteurs au cours des années de thèse. L'étude préliminaire effectuée lors des premières années de thèse s'appuie seulement sur l'analyse des discours de 7 acteurs. Certains de nos interlocuteurs au cours de ces trois recherches ont été rencontrés à de nombreuses reprises. Et certains aussi pouvaient appartenir aux groupes décisionnels que nous avons suivis mais cela n'était pas toujours le cas.

Lors de la première rencontre avec les interviewés, les questions posées s’attachaient à obtenir des informations biographiques (formation scolaire, parcours professionnel, postes et responsabilités,...), des informations organisationnelles (telles que les directives de l’institution en matière de politiques de formation), des éléments sur les stratégies de décisions individuelles et collectives (recherche de partenariats, d’alliances, d’informations,...), sur les représentations des interviewés de l’activité de travail (importance accordée au domaine professionnel et aux autres domaines de vie, signification du travail, de la compétence,...) et sur les représentations relatives au secteur aéronautique (gestion de l’emploi et de la formation dans ce domaine, rôle des dispositifs de formation dans le devenir aéronautique,...).

#### **I.4. CONSTRUCTION D’UN QUESTIONNAIRE**

Parallèlement aux démarches précédentes et dans le but de comprendre quelles sont les spécificités des acteurs qui font partie des groupes décisionnels que nous avons observés, nous avons créé un questionnaire (Cf. Annexe I). Dans le cadre de notre étude, l’objectif relatif à la construction et à l’analyse des résultats de ce questionnaire n’était pas de recueillir des informations de manière quantitative mais simplement d’avoir accès à des informations qui pouvaient être difficilement obtenues d’une autre manière. En effet, les décideurs faisant partie de ces groupes n’avaient pas forcément, tous, du temps à nous accorder en dehors des réunions (ayant un emploi du temps très chargé, ne résidant pas sur place,...). Dans cette optique, la plupart des questions étaient ouvertes, rendant ainsi possible aux décideurs de rédiger leurs réponses comme ils en avaient envie. Ce choix permettait d’une part, de se rapprocher des éléments que nous aurions pu recueillir en entretien, en laissant une certaine liberté aux répondants, et avait aussi comme intérêt de nous permettre d’accéder à ce qui était important pour eux.

Dès à présent, nous tenons à signaler que lorsque nous utilisons le terme « répondants » dans la suite du document, il s’agit des personnes qui ont été présentes lors de nos observations et qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire (soit 21 individus sur 27 pour le groupe A et 12 individus sur 16 pour le groupe B).

Le questionnaire, qui est composé de 29 ou 30 questions selon le groupe, s’attache à recueillir des informations sur le profil de chacun des membres, sur leur formation

professionnelle initiale, sur leur(s) formation(s) continue(s), sur leur trajectoire professionnelle, sur leur entreprise d'appartenance, sur la structure et la dynamique du groupe décisionnel auquel ces membres participent ainsi que sur leurs représentations des métiers aéronautiques.

La partie relative au profil des participants se décompose en 7 questions sur leur sexe, leur âge, leur situation familiale, le nombre d'enfants qu'ils ont à charge, la dernière profession exercée par leur père et leur mère, leur statut professionnel actuel (Cf. Question 1 à 7).

A travers une seule question (Question 8, posée sous forme d'un tableau), le questionnement sur la formation initiale permet de faire état des différents diplômes acquis par les participants ou dont ils ont suivi la formation en précisant aussi le niveau de ceux-ci, leur intitulé et le nom de l'établissement dans lequel ont été obtenus ces diplômes ou dans lequel la formation a été suivie.

En ce qui concerne les formations professionnelles continues, nous avons construit 3 questions ouvertes (Cf. Questions 9, 10 et 11) permettant aux participants de mentionner celles qu'ils avaient suivies, celles qui leur paraissaient les plus importantes, la nature de la mobilité si ces formations ont eu un tel effet, ainsi qu'une demande de précision concernant les autres effets éventuels du suivi de ces formations.

La partie relative à la trajectoire professionnelle a, elle aussi, été formulée sous la forme d'un tableau (Cf. Question 12) et a permis aux participants de nous faire part des différentes fonctions et/ou responsabilités qu'ils ont exercées au cours de leur carrière, du statut correspondant à ces fonctions et/ou à ces responsabilités, de la durée approximative pendant laquelle ils les ont exercées, du nom de l'organisme et du secteur ou département de rattachement au sein de l'organisation dans lesquels ces fonctions ont été exercées.

Les questions sur l'entreprise d'appartenance sont au nombre de 5 (Cf. Questions 13, 14, 15, 16 et 17). Elles ont permis de savoir sur quel site les membres travaillaient au moment de la recherche, le nombre approximatif de salariés appartenant à cet organisme, la dimension de l'organisation (locale, régionale, nationale, internationale), les principales valeurs mises en avant par l'organisme selon les répondants et elles ont aussi permis d'obtenir une information sur l'affichage ou la diffusion formelle de ces valeurs auprès du personnel (dans le cadre d'un projet stratégique ou d'une démarche qualité par exemple).

En ce qui concerne la structure et la dynamique du groupe décisionnel auquel les membres participent, nous avons construit 9 questions (Cf. Questions 18 à 26) qui permettent,

tout d'abord, de faire état de l'organisme qu'ils représentent au sein de ce groupe, du secteur ou de la fonction particulière de leur organisme d'appartenance qu'ils sont censés représenter, des raisons pour lesquelles ils ont intégré ce groupe, des objectifs qu'ils y poursuivent. Ces questions permettent aussi de savoir s'ils ont déjà participé à d'autres groupes similaires à celui-ci, s'ils connaissaient auparavant les autres participants, s'il leur arrive de contacter les autres membres en dehors des réunions et si tel est le cas, quelles en sont les principales raisons et qui sont ces interlocuteurs (personnes appartenant à la même entreprise, personnes ayant le même métier ou la même fonction même s'ils n'appartiennent pas à la même institution,...).

La dernière partie du questionnaire s'attache à recueillir des informations sur leurs représentations des métiers aéronautiques et elle est composée, soit de 2 questions, soit de 3 questions, selon le groupe décisionnel auquel le répondant appartient (Cf. Questions 27, 28 et 29). L'une des questions se rapporte aux principales qualités professionnelles attendues dans l'aéronautique, de manière générale, quel que soit le niveau de diplôme et quel que soit le métier. L'autre questionnement concerne les principales compétences que doit posséder un professionnel titulaire du/des diplôme(s) dont les groupes décisionnels s'attachent à faire évoluer la formation (CAP et Baccalauréat Professionnel pour l'un des groupe, Licence Professionnelle pour l'autre). Ce questionnement se décompose donc en 2 questions, formulées de manière identique, en dehors du niveau de diplôme qui diffère, pour le premier groupe ; et en une seule question pour le second groupe.

Nous tenons à rajouter que nous nous sommes demandée si ce questionnaire devait également être rempli par les délégués des étudiants pour l'un des groupes (Groupe B) puisqu'ils assistent aux réunions et qu'ils peuvent avoir un certain rôle dans la dynamique de groupe comme nous avons pu l'observer lors de certains échanges. Suite à l'avis du responsable de formation qui était notre relai dans cette démarche, nous avons finalement décidé de ne pas leur transmettre le questionnaire que nous avons construit car il n'était pas forcément adapté à leur situation et que nous estimions qu'ils ne possédaient ni le même statut, ni le même poids décisionnel que les autres acteurs.

Au vu de la quantité de données recueillies, dans ce travail de thèse, nous avons choisi de ne pas analyser, ici, toutes les questions posées. Nous avons analysé certaines des réponses afin de les corrélérer d'une part, avec les observations que nous avons faites lors des réunions

et, d'autre part, avec les contenus d'analyse des séquences décisionnelles. Le but de cette démarche était d'analyser si les éléments relatifs aux caractéristiques personnelles et organisationnelles avaient un rôle sur les contenus et les effets des activités décisionnelles ainsi que sur la dynamique groupale.

Nous allons maintenant nous attacher à présenter les informations permettant de caractériser les deux groupes que nous avons observés ainsi que celles permettant d'identifier les caractéristiques personnelles des participants à ces groupes.



## **CHAPITRE II . CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION**

Hormis le fait de recueillir diverses informations, la pré-enquête que nous avons effectuée au début de notre doctorat, nous a notamment permis d'échanger avec plusieurs acteurs sur les situations dans lesquelles ils étaient amenés à prendre des décisions collectives. Ces échanges nous ont permis d'accéder à deux terrains d'étude assez différents. Ce travail de thèse s'appuie donc sur les activités décisionnelles qui ont lieu au sein de ces deux terrains, et plus précisément chez deux groupes opérationnels du secteur aéronautique amenés à définir les orientations du secteur en matière de développement ou de rénovation des formations professionnelles.

Nous allons maintenant nous attacher, dans un premier temps, à présenter les caractéristiques de notre échantillon en décrivant les spécificités des groupes observés ainsi qu'en essayant de distinguer brièvement les différences apparentes qui existent entre eux. Dans un second temps, nous apporterons des éléments relatifs à la caractérisation des participants. Les éléments qui font partie de ce chapitre proviennent des réponses que nous avons recueillies grâce aux questionnaires et/ou à l'analyse de traces, tels que des documents ou comptes-rendus (Beaud & Weber, 2008).

### **II.1. CARACTERISTIQUES DES GROUPES**

Pour les différencier mais aussi afin de garantir une confidentialité aux personnes que nous avons rencontrées, nous nommons les groupes que nous avons suivis et observés : Groupe A et Groupe B. Il est également important de préciser d'une part, que ces deux groupes pouvaient, chacun, se décomposer en deux sous-groupes, à savoir un groupe plénier et un groupe restreint, et d'autre part, que la composition des groupes changeait d'une réunion à une autre, quel que soit le groupe, en raison du fait de la présence ou de l'absence de participants. En effet, lors de toutes nos observations des réunions du Groupe B (5 réunions), il n'est jamais arrivé que celui-ci soit composé des mêmes participants. Cela n'est arrivé que très rarement en ce qui concerne les observations des réunions du groupe A. Cela s'explique principalement par le fait que les réunions ont lieu au niveau inter-organisationnel (et donc en dehors de l'organisation d'appartenance pour la plupart des participants) et que les participants ont d'autres obligations, notamment professionnelles. Pour l'un des groupes, cela

est du également au fait que les délégués étudiants sont présents à ces réunions et que nous avons suivi le groupe sur deux années universitaires (c'est-à-dire que nous avons observé la présence ou l'absence de deux délégués par promotion).

Dans cette partie, nous nous attachons à décrire ces deux groupes notamment en ce qui concerne leur nature, leur fonctionnement, leur objectifs,... Un tableau récapitulatif se trouve en annexe (Cf. Annexe II).

### **II.1.1. Groupe A**

Afin de mieux comprendre comment s'organise le groupe A, nous développons, tout d'abord, dans cette sous-partie, les raisons de son existence et les missions qui lui sont assignées. Nous présenterons ensuite, de manière générale, l'organisation des réunions (nombre et fréquence), la composition du groupe, la structure formelle des réunions et terminerons par donner l'exemple d'une réunion-type.

#### **II.1.1.1. Raisons de l'existence du groupe A et missions**

Le groupe A est un groupe qui a été mandaté par les syndicats professionnels (le GIFAS et la FNAM), en avril 2010, pour faire évoluer le référentiel de formation du Baccalauréat Professionnel Aéronautique qui datait de 1996 et qui comportait deux options « systèmes cellules » et « systèmes avioniques » auxquelles les professionnels semblaient attacher. Les participants du groupe ont donc eu pour mission d'adapter ce Baccalauréat aux nouveaux besoins en compétences des industriels de la construction et de la maintenance aéronautique en raison des évolutions technologiques (composites par exemple), des besoins en termes de capacité à communiquer au niveau international ou de comportements spécifiques attendus (tels que la sécurité, la maîtrise des procédures,...). Cette requête a donc abouti à la rénovation du référentiel de 3 diplômes dont deux que nous avons suivis au cours de notre recherche : le Baccalauréat Professionnel Aéronautique et le CAP (Certificat d'Aptitudes Professionnelles) qui correspondent respectivement au niveau IV et V (présentés dans la partie théorique). Ces deux référentiels sont décomposés en trois options : l'« Avionique », les « Systèmes » et la « Structure » définis par les participants dans les référentiels des Activités Professionnelles en question comme correspondant : pour l'« Avionique » aux métiers des « équipements et liaisons électriques, électroniques, optiques



et informatiques embarqués », pour les « Systèmes » à « la génération, la distribution et l'utilisation des différentes énergies embarquées (mécanique, électrique, hydraulique, pneumatique...) assurant les différentes fonctions de l'aéronef (cellule et moteur) » ; pour la « Structure » aux « éléments métalliques et composites de l'aéronef constituant son ossature et son enveloppe et participant à son évolution au sol et en vol » (Cf. le référentiel du « Baccalauréat Professionnel. Option Avionique. Option Systèmes. Option Structure ». 2013, p.2).

Selon le « Guide d'élaboration des diplômes professionnels », conçu par la Direction de l'Enseignement Scolaire et l'Inspection Générale de l'Education Nationale, en septembre 2004, « les référentiels des diplômes professionnels jouent un rôle pratique pour la certification et la construction de la formation. Ils constituent un repère fondamental pour les acteurs sociaux, qu'ils soient formateurs, évaluateurs, employeurs ou candidats à un diplôme. C'est pourquoi ils doivent être proches de la réalité du travail sans s'y enfermer, ouverts à la diversité des activités professionnelles et des entreprises sans être trop généralistes et prendre en compte les diverses finalités des diplômes, qui ne s'arrêtent pas à la contribution productive des individus » (2004, p. 7). Les référentiels des diplômes professionnels sont composés d'un Référentiel des Activités Professionnelles (RAP) et d'un référentiel de certification qui sont le « socle à partir duquel sont construits les autres éléments réglementaires nécessaires à la mise en œuvre du diplôme : horaires d'enseignement, dispositions concernant les stages ou les périodes de formation en entreprise, règlement d'examen et définition des épreuves, ainsi que les modalités de délivrance du diplôme par validation des acquis de l'expérience » (Ibid., p. 17).

Le Référentiel des Activités Professionnelles « définit le champ des activités auxquelles prépare chaque diplôme de l'enseignement technique », il « décrit les activités et les tâches » que le professionnel qui sera titulaire du diplôme en question devra exercer « dans les premières années de sa vie professionnelle », et il « s'appuie sur une analyse des situations de travail correspondant à la cible du diplôme » (2004, p. 9). Le RAP est un « document type » qui doit avoir 3 fonctions : une fonction de médiation, une fonction d'outil et une fonction d'information sur la finalité des diplômés » (Ibid., p. 9-10).

Il est composé de 2 parties :

- un résumé descriptif de la cible professionnelle (données socio-économiques, délimitation et pondération des activités, place dans l'organisation de l'entreprise, conditions de travail, évolution de l'emploi ;
- une description des activités (fonctions, activités professionnelles, tâches professionnelles, opérations élémentaires).

Le RAP est à différencier du référentiel de certification qui est « une forme de contrat qui permet de repérer les compétences et les savoirs du titulaire du diplôme » (Ibid., p. 7). Il précise « les conditions dans lesquelles les compétences seront évaluées et les performances attendues », « il est le fondement de l'évaluation » (Ibid, p. 17). Le terme compétence est ici entendu comme étant « un ensemble de savoirs, savoir-faire et comportements organisés en vue d'accomplir une activité de façon adaptée et efficace ». « Les compétences et savoirs sont attestés par l'institution qui en décrit les modalités en certification, c'est-à-dire l'Education Nationale au nom de l'Etat » (Ibid., p. 7).

Le référentiel de certification est composé lui aussi de 2 parties relatives :

- aux compétences (description de l'action qui doit être réalisée, données ou conditions de réalisation, indicateurs de performance ou critères d'évaluation),
- aux savoirs associés (notions et concepts ; limites des connaissances exigées (via l'utilisation d'une taxonomie pour le groupe que nous avons observé)).

Il est à noter que toute création ou rénovation de diplôme résulte d'une décision prise par la Commission Professionnelle Consultative (CPC) et fait l'objet d'un arrêté ministériel qui est publié au journal et au bulletin officiel de l'Education Nationale. De plus, toujours d'après le guide d'élaboration des diplômes professionnels (2004, p. 47), « le principe de la constitution d'un groupe de travail est soumis à l'approbation de la Commission Professionnelle Consultative concernée. La désignation du chef de projet et la composition du groupe de travail résultent d'un accord entre l'Inspection Générale de l'Education Nationale et le secrétariat général des Commissions Professionnelles Consultatives, sous la responsabilité du directeur de l'Enseignement Scolaire ». « La liste des membres du groupe, l'objectif de travail fixé par la CPC et le calendrier prévisionnel des journées de travail, feront l'objet d'une note à l'intention de l'inspection générale et des présidents et vice-président de la CPC concernée » (Ibid). Selon ce document, ce groupe doit être composé de professionnels,

d'inspecteurs et d'enseignants, d'experts, d'un(e) chef de projet et il est souhaitable qu'il soit composé d'une dizaine de personnes. Par rapport à nos observations, cela ne semble pas être tout à fait ce qui se passe dans la réalité des groupes opérationnels et c'est ce que nous développons dans la sous-partie suivante.

#### ***II.1.1.2. Organisation générale des réunions du groupe A : nombre et fréquence***

Les membres du groupe que nous avons observé se rencontrent au moins une à deux fois par mois (en dehors des vacances estivales) depuis janvier 2011. Les réunions durent toute la journée et se déroulent sur deux jours (en principe, le premier jour avec le groupe plénier ; le second, avec le groupe restreint qui n'est constitué que des acteurs de l'Education Nationale : inspecteurs et professeurs). Les réunions ont lieu au Ministère de l'Education Nationale, à Paris.

Nous avons suivi ce groupe de janvier 2012 à janvier 2013, ce qui nous a permis de l'observer, au cours de 20 réunions (ce qui équivaut à environ 113 heures de réunion, dont un peu plus de 90 heures en groupe plénier et un peu plus de 22 heures en groupe restreint). Au cours de ces observations, nous nous sommes rendu compte que le nombre de réunions et leur fréquence pouvaient s'accroître en raison de contraintes temporelles (ex : augmentation du nombre de réunions plénières, de septembre à décembre 2012, afin que la rédaction du référentiel de formation du Baccalauréat soit terminée et que ce référentiel puisse être présenté lors de la Commission Professionnelle Consultative de fin d'année et ainsi que la formation puisse être mise en place pour la rentrée 2013-2014).

#### ***II.1.1.3. Composition générale du groupe A***

Ce groupe de travail rassemble des professionnels de l'ensemble du territoire français. Il semble être officiellement composé de 46 participants puisque c'est le nombre de personnes faisant partie de la liste de diffusion qui reçoivent le(s) document(s) faisant état de l'avancée des travaux et/ou qui sont convoquées aux réunions. Il regroupe à la fois des professionnels de diverses entreprises aéronautiques (majoritairement des responsables de formation) et des personnes appartenant à l'Education Nationale (inspecteurs principalement et quelques professeurs). Nous développerons plus en détails ces éléments dans la suite du document.

En pratique, lors de nos observations, le groupe était composé de 6 personnes au minimum et de 18 personnes au maximum. En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, la totalité des membres n'a pas participé à toutes les réunions même s'il existait un noyau d'individus qui était toujours présent.

Lors des réunions qui se sont déroulées de janvier 2012 à janvier 2013, 27 personnes ont participé physiquement au groupe de travail. Les organisations représentées ont été :

- l'Education Nationale (8 participants),
- l'entreprise d'Airbus (7 participants),
- l'entreprise d'Air France (4 participants),
- l'entreprise de Dassault (2 participants),
- l'entreprise de Thalès (1 participant),
- l'école IAAG (1 participant),
- le lycée A. Denis (1 participant),
- le Lycée T. Corbière (2 participants),
- le Centre IMAA (1 participant).

Certains participants peuvent avoir une double casquette, c'est-à-dire être représentant d'une entreprise aéronautique mais aussi peuvent exercer en tant qu'enseignant dans l'école de l'entreprise d'appartenance. Il est à noter que certains membres ont déjà participé à la rénovation du BTS Aéronautique (en 2009) ou participaient, en parallèle de ce groupe, à la construction du référentiel du Baccalauréat « Aviation Générale » et donc se connaissaient et travaillaient ou avaient déjà travaillé ensemble.

#### **II.1.1.4. Structure formelle des réunions du groupe A**

En ce qui concerne la structure formelle, en groupe plénier, il n'y a pas d'ordre du jour officiel même si parfois le responsable du groupe laisse entendre qu'il se donne des objectifs d'écriture à atteindre lors de la réunion. En groupe restreint, il arrive plus régulièrement qu'il indique quels sont les problèmes à régler dans la journée. Il n'y a pas non plus de compte-rendu écrit mais le responsable reprend en début de réunion ce qui a été fait lors des réunions précédentes (restreintes et plénières). Pour ce faire, il s'appuie sur le ou les documents qui ont été rédigés par les participants, de manière collective. Ce document, qui reprend l'ensemble de la rédaction des référentiels et fait donc état de l'avancée des travaux, est envoyé entre

chaque réunion afin de laisser aux participants le temps de le relire et de pouvoir faire part de leurs remarques, désaccords et difficultés lors de la réunion suivante. Ce document est transmis, à chaque fois, à tous les participants du groupe mais aussi à d'autres membres dont certains qui n'assistent pas aux réunions mais semblent avoir un rôle à jouer dans la décision finale. Cela est le cas, par exemple, de l'Inspecteur Général de l'Education Nationale qui a en charge la filière aéronautique, qui peut faire part de ses remarques par l'intermédiaire du responsable du groupe, ce qui a un effet sur la rédaction du référentiel. Afin que tous les participants puissent suivre les modifications effectuées dans la rédaction du référentiel par le responsable du groupe en fonction des commentaires et propositions des participants, le document sur lequel ils échangent et travaillent est projeté par affichage mural.

Il n'y a pas de tour de parole. Chaque participant s'exprime lorsqu'il en ressent le besoin. Néanmoins, le responsable, qui est Inspecteur Général, peut avoir un rôle d'animateur lorsque des individus s'expriment en même temps, ne sont pas d'accord, s'éparpillent, ... Ce responsable peut être parfois remplacé par un autre Inspecteur, qui ne fait pas partie de la même académie mais qui semble co-piloter le projet avec le premier (d'après une de ses réponses au questionnaire). Deux autres membres (eux aussi faisant partie de l'Education Nationale) semblent avoir des tâches particulières à effectuer au cours de la rédaction des référentiels : le premier s'attache à relever tous les termes spécifiques évoqués lors des échanges afin de créer un lexique, le second a pour mission de rédiger le règlement d'examen.

#### ***II.1.1.5. L'exemple d'une réunion type du groupe A***

D'un point de vue temporel, lors d'une réunion type, la réunion commence vers 8h30/9h00. Le responsable du groupe lit chaque élément élaboré lors de la réunion précédente, et énonce éventuellement ce qui peut poser problème et les sujets sur lesquels il faut travailler.

Chaque participant s'exprime s'il en ressent le besoin (s'il veut faire préciser un élément ou s'il n'est pas d'accord sur quelque chose par exemple). Des modifications peuvent donc être effectuées à ce moment-là. Cette étape peut durer jusqu'à une demi-journée.

Ensuite, les participants échangent pour élaborer les référentiels de formation en écrivant des contenus sur lesquels ils se mettent d'accord. Cette rédaction est censée suivre une certaine chronologie dans la rédaction des différents éléments.

Au cours de la rédaction du référentiel, les participants peuvent faire des allers-retours entre plusieurs documents pour faire des comparaisons (comme par exemple, entre le référentiel de formation du CAP et celui du Baccalauréat Professionnel).

Il est arrivé qu'il soit demandé aux participants de se positionner sur une sous-partie du référentiel qui les intéressait afin d'avancer une partie du travail de leur côté (soit seul, soit avec d'autres membres de leur entreprise d'appartenance, soit en sous-groupe formé à leur convenance (dans ce cas, souvent inter-institutions) pour la réunion suivante. Dans ce cas, il leur était demandé de transférer ces éléments avant la réunion afin qu'ils puissent être discutés, retravaillés et validés en groupe, au cours de cette dernière.

Il y a une pause entre midi et deux heures afin que les participants puissent se restaurer. A notre connaissance, durant les observations que nous avons effectuées de janvier 2012 à janvier 2013, il n'est jamais arrivé que la totalité du groupe reste ensemble lors de cette pause et nous avons même eu l'impression que certains cherchaient à se retrouver pour échanger sur les thématiques de la réunion, les désaccords qui avaient pu intervenir, voire pour « manigancer » ou se liguier pour des points à venir.

La réunion se termine en fin de journée, vers 17 heures car plusieurs participants ont des moyens de transport à prendre (train, avion). Il est arrivé que certains soient obligés de partir avant la fin de la réunion pour cette raison.

D'un point de vue spatial, il semblerait que les individus aient l'habitude de se placer plutôt à certains endroits et généralement, se rassemblent en fonction de leur entreprise d'appartenance. Ainsi, d'un côté, se positionnent les représentants de l'Education Nationale ; à un autre endroit, se placent ceux d'Air France ; juste en face s'installent ceux d'Airbus,...

### **II.1.2. Groupe B**

Comme cela a été fait pour le groupe A pour mieux comprendre son fonctionnement et sa composition, nous allons maintenant expliciter les raisons de l'existence du groupe B ainsi que ses missions pour présenter ensuite, toujours de manière générale, l'organisation de ses réunions, la composition du groupe, la structure formelle des réunions. Ici aussi, nous terminerons en donnant l'exemple d'une réunion-type.

#### II.1.2.1. *Raisons de l'existence du groupe B et missions*

Le groupe B a été mis en place lorsqu'il a été question d'ouvrir la Licence Professionnelle de Maintenance Aéronautique, en 2000 et il existe depuis. Il a pour rôle de veiller à l'application du programme des enseignements de la LPMA ainsi qu'à son évolution afin de s'adapter aux spécificités du marché. L'un des participants (professionnel à la retraite, ayant de fortes responsabilités au sein du groupe) indique que, pour lui, de manière générale, ce regroupement d'experts est une « *réunion d'information générale dans laquelle il y a un certain nombre de décisions qui sont prises, notamment sur l'évolution (...) des matières enseignées et les évolutions futures de la licence* ».

#### II.1.2.2. *Organisation générale des réunions du groupe B : nombre et fréquence*

Les réunions du groupe B ont lieu une fois par semestre, durent environ 2h/2h30, sont planifiées en rapport avec les événements de l'organisation de l'année universitaire et sont suivies d'un « pot » auquel les membres sont invités. Les réunions ont lieu au sein même de l'institution universitaire qui enseigne la formation.

Nous avons suivi ce groupe de janvier 2012 à janvier 2013, ce qui nous a permis de l'observer, au cours de 5 réunions (ce qui équivaut à 10 heures 20 minutes de réunions, dont 9 heures 40 minutes en groupe plénier).

Le groupe B fonctionne en année scolaire, ce qui explique le fait que nous avons pu nous rendre compte du déroulement des réunions de ce groupe pour deux promotions. Nous avons donc pu observer qu'en fonction du semestre de l'année universitaire durant lequel la réunion a lieu, les points présentés et discutés suivent toujours une même trame. En effet, lors de la réunion du premier semestre universitaire, il est question du bilan de la promotion antérieure (nombre d'heures prévisionnelles et réalisées ; les conférences qui ont eu lieu, la moyenne des étudiants au TOEIC,...). De plus, chaque année, il est envoyé, aux étudiants qui sont sortis de la formation, une enquête dont les résultats sont présentés lors des réunions. Cela permet de savoir notamment quelle a été leur insertion professionnelle à la sortie, quels sont les points forts et faibles de la formation, et permet notamment d'obtenir des informations sur les stages qu'ils ont effectués en fin d'année. Selon le responsable de la



formation, « ça intéresse forcément le Comité d'Experts de savoir ce qu'ils sont devenus » « ce qui s'est passé dans les 3 / 4 premiers mois de la promo ». Lors de cette réunion, il est question aussi d'éléments relatifs au recrutement des étudiants de la promotion actuelle (nombre de dossiers reçus, niveau et nature du diplôme le plus élevé obtenu par les candidats, nombre de candidats convoqués,...) ainsi que d'une présentation des étudiants qui viennent de rentrer en formation (répartition géographique, niveau et nature du diplôme le plus haut obtenu,...).

Lors de la réunion du deuxième semestre universitaire, il semblerait qu'il soit présenté un bilan (plus approfondi) relatif à l'enquête complétée par les étudiants de la promotion antérieure (moyen par lequel ils ont obtenu leur premier emploi, type de contrat obtenu, niveau de qualification auquel ils ont été embauchés, service d'embauche,...). Lors de cette réunion, il est aussi présenté et discuté de l'organisation du baptême de la promotion, du calendrier de recrutement de la future promotion ; un point est fait sur la VAE.

Lors de la réunion du troisième semestre, il s'agit plutôt de faire le bilan de la promotion en cours, du baptême et du planning de fin d'année (stage, VAE, remise des diplômes,...).

### **II.1.2.3. Composition générale du groupe B**

Ce groupe est aussi un groupe composé d'individus appartenant à l'Enseignement Supérieur et de personnes représentantes de différentes entreprises aéronautiques (en activité ou retraitées). Certains participants font partie de ce groupe depuis le début, notamment ceux qui sont à l'origine de l'ouverture de cette formation.

Il est à noter que les participants qui sont représentants de l'IUT se sont échangés différentes fonctions et responsabilités (par exemple, l'actuel responsable du département de GIM était auparavant responsable de la LPMA, et inversement pour le responsable actuel de la LPMA).

De plus, les professionnels (qui appartiennent ou ont appartenu à différentes entreprises aéronautiques midi-pyrénéennes) du Groupe B semblent, pour la plupart, donner des enseignements dans cette formation. Ici aussi, les participants peuvent avoir une double casquette.



Lorsque nous avons commencé à suivre ce groupe, il était officiellement composé de 23 personnes. Ce chiffre a été estimé par rapport au nombre de personnes figurant dans le livret de présentation de la LPMA comme appartenant à ce groupe d'experts. Certains membres du groupe participent également au jury de recrutement pour l'entrée en formation et la validation du diplôme de la LPMA (y compris en VAE).

La composition du groupe a été discutée et modifiée lors de la dernière réunion à laquelle nous avons assisté suite à des propositions de noms de personnes qui pourraient être intéressantes et intéressées pour intégrer ce groupe afin d'en remplacer d'autres qui n'étaient jamais présentes ou souhaitaient arrêter de faire partie du groupe pour des raisons personnelles ou professionnelles. A ce groupe officiel, il faut rajouter deux délégués étudiants par promotion qui participent eux aussi aux réunions.

En pratique, de janvier 2012 à janvier 2013, 20 personnes ont participé physiquement aux réunions. Elles représentent :

- l'IUT de Blagnac (4 représentants),
- l'entreprise d'Airbus (3 représentants),
- l'entreprise d'AKKA Air Support (1 représentant),
- l'entreprise de SPIE Sud-ouest (1 représentant),
- l'entreprise d'IFR Skeyes France (1 représentant),
- l'entreprise d'Aéroconseil (1 représentant),
- l'école de l'ENAC (1 représentant),
- l'association AFDET (1 représentant),
- l'association ADEFIM (1 représentant).

Deux personnes n'ont pas pu être réellement identifiées comme étant représentantes d'une organisation en particulier car elles pouvaient en représenter plusieurs. Certains participants, retraités d'une entreprise aéronautique, à ce jour, sont aussi consultants (à leur compte). Par ailleurs, il est à noter qu'en raison du fait que nous ayons suivi deux promotions, nous avons rencontré quatre délégués de classe. Comme nous l'avons déjà indiqué, notre analyse ne prend pas en compte les données personnelles de ces délégués même si nous nous sommes rendu compte que le changement de délégués semblait changer la dynamique groupale.

En ce qui concerne le Groupe B restreint, nous n'avons assisté qu'à une seule de ses réunions. Il nous semble que la création de ce groupe était une exception et était liée à l'actualité relative à un souhait du groupe plénier de faire évoluer la formation vers de l'alternance. Lors de cette rencontre, certains membres du Groupe B semblaient avoir été invités à participer mais finalement seulement quatre personnes étaient présentes (dont trois faisaient partie de l'organisme de formation, la quatrième était un professionnel retraité et consultant mais était surtout le Président du Groupe B).

#### **II.1.2.4. Structure formelle des réunions du groupe B**

En ce qui concerne la structure formelle, en groupe plénier, il y a un ordre du jour qui est transmis par l'intermédiaire d'un document qui reprend toutes les diapositives (Powerpoint) qui sont affichées au fur et à mesure de l'avancée des points, via une projection murale, sur lesquelles le responsable de la LPMA développe son discours. En principe, il y a environ 9 points à l'ordre du jour. Ce document est distribué à chacun des participants en début de réunion.

Le responsable présente, en début de réunion, l'ordre du jour et demande s'il y a des éléments à voir dans les questions diverses (qui sont le dernier point à l'ordre du jour). Chronologiquement, en général, l'ordre du jour est suivi. Cependant, il est arrivé que deux points soient inversés lorsque l'un d'entre eux n'était pas présenté par le responsable mais par un invité (comme par exemple, lorsqu'il a été question de l'avancée d'un dossier relatif à l'habilitation de la formation à la PART 66). Cette licence semble importante dans l'aéronautique, notamment pour le domaine de la maintenance puisque elle est « obligatoire pour toute personne qui remet en service un avion après une opération de maintenance » (<http://www.amaurydelagrance.com/fr>). Dans les deux groupes que nous avons observés, il a été question de cette Licence, ce qui montre l'intérêt qui lui est porté par les professionnels de terrain.

Il n'y a pas de tour de parole mais chaque participant semble pouvoir s'exprimer lorsqu'il le souhaite. Cependant, nous avons observé que le responsable de la LPMA est la personne qui semble s'exprimer le plus souvent et le plus longuement puisque d'une part, c'est celui qui présente les différents points à l'ordre du jour et d'autre part, qu'il n'apparaît généralement pas de divergences particulières entre les participants sur les éléments énoncés.

Il n'y a pas de compte-rendu oral des réunions précédentes. Par contre, il est envoyé à tous les membres du groupe, quelques semaines après la réunion, un document de 2 pages reprenant l'ordre du jour de la réunion en question, énumérant les personnes qui ont été présentes, excusées et invitées et développant brièvement les points principaux de la réunion (suivant l'ordre du jour annoncé). Ce compte-rendu se termine par la date de la prochaine réunion.

#### II.1.2.5. *L'exemple d'une réunion-type du groupe B*

D'un point de vue temporel, lors d'une réunion type, la réunion commence vers 17h30/18h. Comme nous l'avons déjà indiqué, le responsable distribue le document support puis présente l'ordre du jour qui, généralement, est respecté.

Le responsable présente et développe les informations relatives aux différents points de l'ordre du jour, informations qui se trouvent également sur les diapositives reportées sur le document distribué.

Les participants peuvent intervenir s'ils le souhaitent mais cela arrive rarement, à moins que le point à l'ordre du jour concerne une question et une réflexion collective. Cependant, le responsable semble monopoliser les échanges.

La réunion se termine, environ deux heures plus tard, lorsque tous les points à l'ordre du jour ont été abordés et que les éventuelles « questions diverses » aient été traitées. La réunion est suivie d'un « pot ». La quasi-totalité des participants sont présents à ce pot convivial (en dehors des étudiants). Les personnes qui restent le plus longtemps sont les responsables de l'IUT et les personnes (officiellement) retraitées que nous pouvons aussi qualifier de « figures emblématiques » du domaine aéronautique. Les échanges tournent majoritairement autour de l'actualité aéronautique.

D'un point de vue spatial, il semblerait que les individus aient eux aussi l'habitude de se placer aux mêmes endroits mais cela ne semble pas forcément lié qu'à l'entreprise d'appartenance mais aussi à des statuts et/ou des affinités (comme par exemple, les étudiants ou les « figures emblématiques » qui sont placés à côté les uns des autres).

### **II.1.3. Différences apparentes entre les groupes observés**

Les deux groupes que nous avons suivis pendant 13 mois avaient peu de choses en commun en dehors du but général de faire évoluer les formations aéronautiques en rapport avec le contexte socio-économique. Plus précisément, ils n'avaient pas les mêmes statuts, les mêmes objectifs, les mêmes fonctions,... mais tous étaient composés de membres appartenant à plusieurs institutions et organisations. Les réunions de ces deux groupes n'avaient pas la même fréquence : alors que l'un des groupes ne se rencontrait que trois fois par an (Groupe B), l'autre se retrouvait, a minima, une fois par mois (en dehors des vacances estivales), et ce, pendant au moins deux jours (Groupe A). Cette différence d'intervalle entre les réunions pourrait s'expliquer notamment par les contraintes temporelles extérieures relatives à la mise en œuvre des décisions prises. Dans le même ordre d'idées, le temps de réunion différait selon le groupe : les réunions du groupe qui se rencontrait trois fois par an duraient deux heures environ, en fin de journée, et étaient suivies par un « pot » (Groupe B); celles du groupe qui se réunissait plus régulièrement duraient une journée entière (Groupe A).

De plus, les raisons de l'existence de ces deux groupes et par là même de leurs objectifs, à savoir faire évoluer les formations, étaient différentes : alors que l'un existait depuis la création de la formation dans l'établissement dans lequel elle était enseignée et était même à l'origine de celle-ci (Groupe B), l'autre groupe avait été mandaté par des syndicats de la profession (Groupe A).

De même, un groupe était plutôt centré sur une réflexion autour des possibles évolutions de la formation de manière générale lorsque nous avons commencé l'étude (Groupe B) alors que l'autre groupe se trouvait déjà être dans la co-construction concrète d'un référentiel qui ferait évoluer les formations en question (Groupe A).

A ce propos, les formations sur lesquelles les membres des groupes travaillaient ne concernaient pas non plus le même niveau d'étude (Licence Professionnelle pour l'un (Groupe B), CAP et Baccalauréat Professionnel pour l'autre (Groupe A)).

En ce qui concerne l'organisation et la gestion du travail de ces réunions, ici encore, des différences étaient apparentes : alors que les membres d'un des groupes suivaient l'ordre du jour établi par l'animateur, n'intervenaient, en général, qu'à la demande de celui-ci, possédaient un compte-rendu des réunions... (Groupe B) ; les membres de l'autre groupe semblaient davantage intervenir quand ils en éprouvaient le besoin et n'avaient pas d'ordre du jour (en début de réunion, l'animateur revoyait ce qui avait été fait précédemment puis

énonçait ce qui posait problème et les sujets sur lesquels il fallait travailler) (Groupe A). Il arrivait que, dans ce Groupe A, l'animateur demande aux participants d'avancer une partie du travail entre les deux réunions et que les participants lui transfèrent ces éléments avant la réunion suivante afin que les éléments soient discutés, retravaillés et validés au cours de cette dernière. A ce propos, l'un des groupes se définissait comme un « Comité d'experts » (Groupe B), alors que l'autre pouvait davantage être considéré comme un « groupe de travail » (Groupe A).

Toutes ces différences permettent d'avoir une vision globale et systémique de l'évolution des groupes qui agissent sur les politiques de formation dans le domaine aéronautique. Nous allons maintenant nous attacher à développer plus en détails les spécificités des membres de ces groupes décisionnels.

## **II.2. CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION**

Afin de nous rendre compte des convergences, divergences mais surtout des spécificités des membres qui participent aux groupes décisionnels que nous avons observés, dans le cadre de notre recherche, nous allons, dans cette sous-partie, présenter les caractéristiques socio-biographiques des décideurs, leurs formations professionnelles, les organisations qu'ils représentent au sein du groupe décisionnel ainsi que leurs fonctions et leurs responsabilités au sein de leur organisation d'appartenance. Dans cette sous-partie, nous nous sommes appuyée sur les données recueillies à travers le questionnaire. Ainsi, pour analyser quels types de professionnels participent à ces groupes, nous ne nous appuyons que sur les personnes qui ont bien voulu répondre au questionnaire, soit une participation de 77,78% pour le groupe A (21 répondants sur 27 sujets présents) et de 75% pour le groupe B (12 répondants sur 16 sujets présents).

### **II.2.1. Caractéristiques socio-biographiques des répondants**

Les principales données que nous développons, dans cette sous-partie, concernent le sexe des répondants, leur âge, leur situation familiale, la dernière profession que leurs parents ont exercée ainsi que leur statut professionnel actuel. En dehors du statut professionnel actuel des participants qui peut être utilisé dans notre analyse des résultats, les autres informations

présentées dans cette sous-partie ont simplement comme objectif de permettre de mieux connaître notre échantillon à travers la description de leurs caractéristiques socio-biographiques.

L'âge moyen des répondants du groupe A est de 50 ans ( $SD = 6,79$ ) et il est de 57 ans ( $SD = 10,17$ ) pour ceux du groupe B (Cf. Annexe III, Tableau I). Les membres du groupe A sont âgés de 34 ans à 62 ans, et ceux du groupe B de 45 ans à 75 ans.

Les groupes décisionnels que nous avons observés sont majoritairement composés d'hommes : 90% pour le groupe A (soit 19 sujets sur 21) et 83% pour le groupe B (soit 10 sujets sur 12) (Cf. Annexe III, Figures 2 et 3).

Par ailleurs, au vu des figures 1 et 2 (ci-contre), nous pouvons observer que les répondants du groupe A sont, majoritairement, en couple avec un ou des enfants à charge (71%) alors que ceux du groupe B sont, majoritairement, en couple mais sans enfant à charge (50%). Ils ne sont que 33% dans le groupe B à être en couple avec un ou des enfants à charge ; et 24% dans le groupe A à être en couple sans enfant à charge.

Ce résultat est vraisemblablement dû au fait que l'âge moyen des répondants du groupe A est plus faible que l'âge moyen de ceux du groupe B et correspond à la tranche d'âge susceptible d'avoir encore des enfants à charge. Parallèlement, l'examen détaillé des réponses des répondants concernant le nombre d'enfants qu'ils ont à leur charge, nous a permis de noter que parmi ceux qui en ont, ils en ont au minimum 2 à charge, quel que soit le groupe (A ou B).

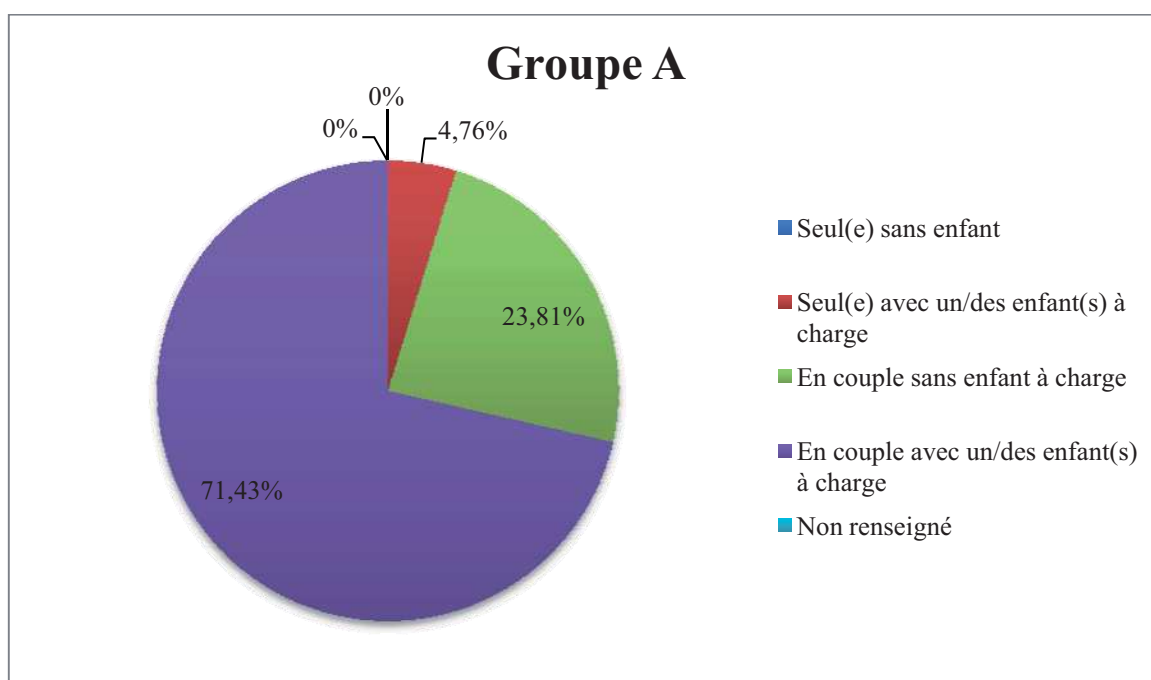


Figure 1: Situation familiale des répondants du groupe A

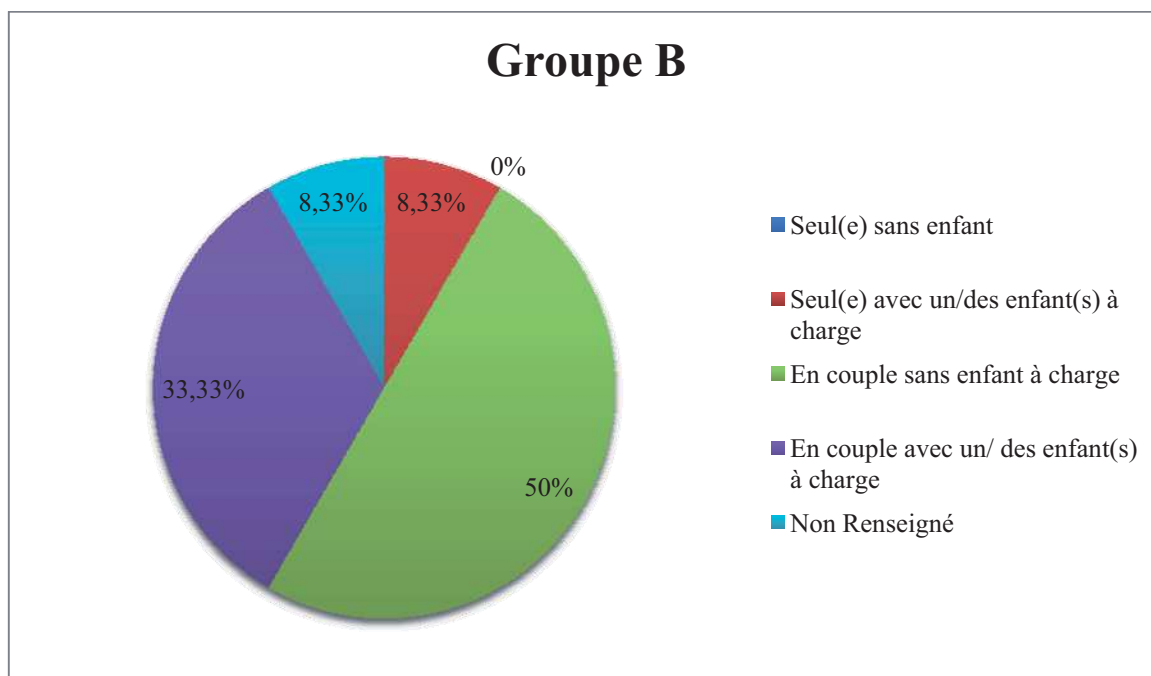


Figure 2: Situation familiale des répondants du groupe B

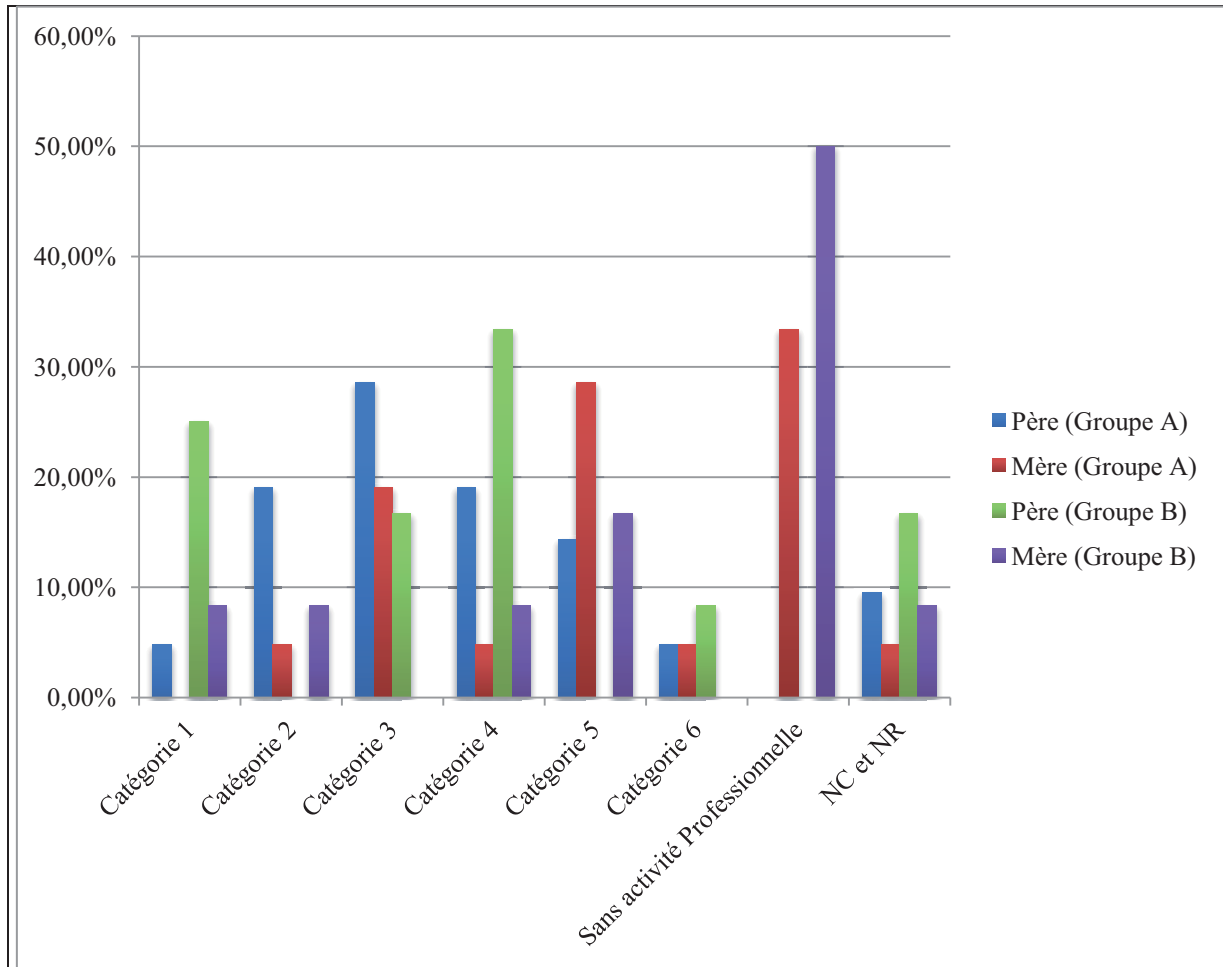
Afin de traiter les données relatives à la dernière profession exercée par les parents des répondants, nous avons classé les réponses des répondants grâce à la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles de l'INSEE (2003) ([www.insee.fr](http://www.insee.fr)). Pour améliorer la lisibilité de la figure 3, nous avons regroupé les agriculteur/agricultrice dans la catégorie 1 ; les artisans, commerçants et chefs d'entreprise dans la catégorie 2 ; les cadres et professions intellectuelles supérieures dans la catégorie 3 ; les professions intermédiaires dans la catégorie 4 ; les employés dans la catégorie 5 ; les ouvriers dans la catégorie 6. Par contre, nous avons supprimé la classe 7 : « retraités » puisque cela n'apparaissait pas avoir de sens par rapport à la question que nous avons posée dans le questionnaire ; et nous avons rajouté les cases « Non Concerné(e) » (NC) et « Non Renseigné » (NR).

Il a été parfois difficile de classer certaines professions citées par les répondants car elles pouvaient appartenir à plusieurs catégories. Nous avons donc décidé, par exemple, de classer la profession « assistante de direction » dans la classe des « employés » mais nous aurions pu également la placer dans la catégorie des « professions intermédiaires ». Pour exemple également, la profession « expert(e) » a été classée dans la catégorie « professions intermédiaires » car, ne possédant pas davantage de détails sur le domaine d'activité de cette expertise, cette catégorie 4 nous semblait être celle qui correspondait le mieux puisque c'est celle qui touche le plus grand nombre de métiers « experts ». Il en est de même pour « femme de ménage » qui a été classée dans la catégorie 5 (« employés ») qui touche le plus grand nombre de situations dans lesquelles un personnel de ménage ou de nettoyage peut exercer son métier.

De plus, nous avons parfois considéré, si cela ne nous avait pas été précisé dans la réponse des répondants, que certaines professions étaient plutôt exercées pour le compte d'un employeur, et non en tant qu'entrepreneur et/ou libéral. Cela est le cas, par exemple, pour la profession « comptable » que nous avons classée dans la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures » (elle aurait aussi bien pu être placée dans la catégorie des « professions intermédiaires »).

Afin d'avoir plus de lisibilité quant aux professions exercées par les parents des répondants, la Figure 3 (ci-dessous) permet de nous rendre compte de la répartition des professions pour chacun des groupes et selon le sexe du parent (en pourcentage).



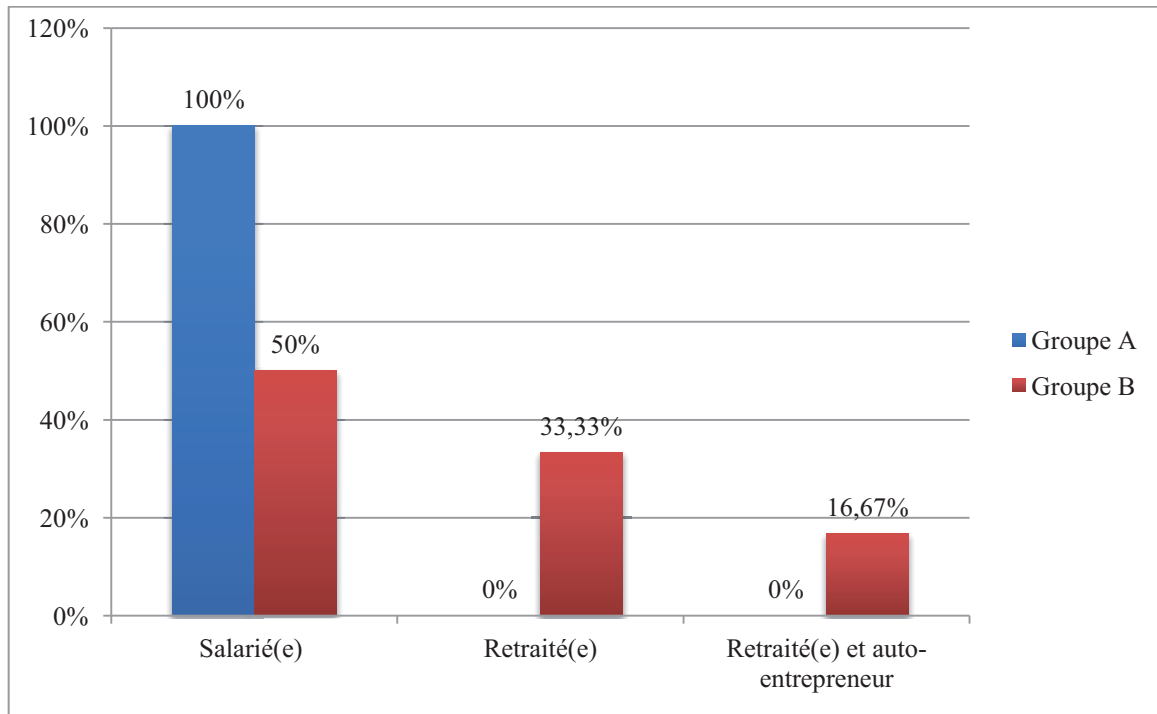


**Figure 3: Dernière profession exercée par les parents des répondants**

Nous pouvons nous rendre compte que les pères des répondants du groupe A appartiennent majoritairement à la catégorie 3 de l'INSEE « cadres et professions intellectuelles supérieures » (28,57%), puis aux catégories 4 et 2 : « professions intermédiaires » et « artisans, commerçants et chefs d'entreprise » (19,05% pour chaque catégorie) alors que ceux du groupe B exercent majoritairement des « professions intermédiaires » (catégorie 4) : 33,33%, ou sont agriculteurs (catégorie 1) : 25%.

Par contre, nous pouvons observer que la plupart des mères des répondants des deux groupes n'exercent pas de profession (33,33% pour le groupe A et 50% pour le groupe B) ou sont employées (catégorie 5) : 28,57% pour le groupe A et 16,67% pour le groupe B.

Dans la figure 4 (ci-dessous), nous pouvons observer que tous les répondants qui participent au groupe A sont salariés (21 sur 21) alors qu'ils ne sont que 50% à l'être dans le groupe B (6 sur 12). L'autre moitié des répondants dans le groupe B sont retraités (certains étant aussi travailleurs indépendants ou entrepreneurs et/ou membres d'une association professionnelle). Aucun des répondants du groupe A ne nous a signalé le fait qu'il était membre d'une association professionnelle.



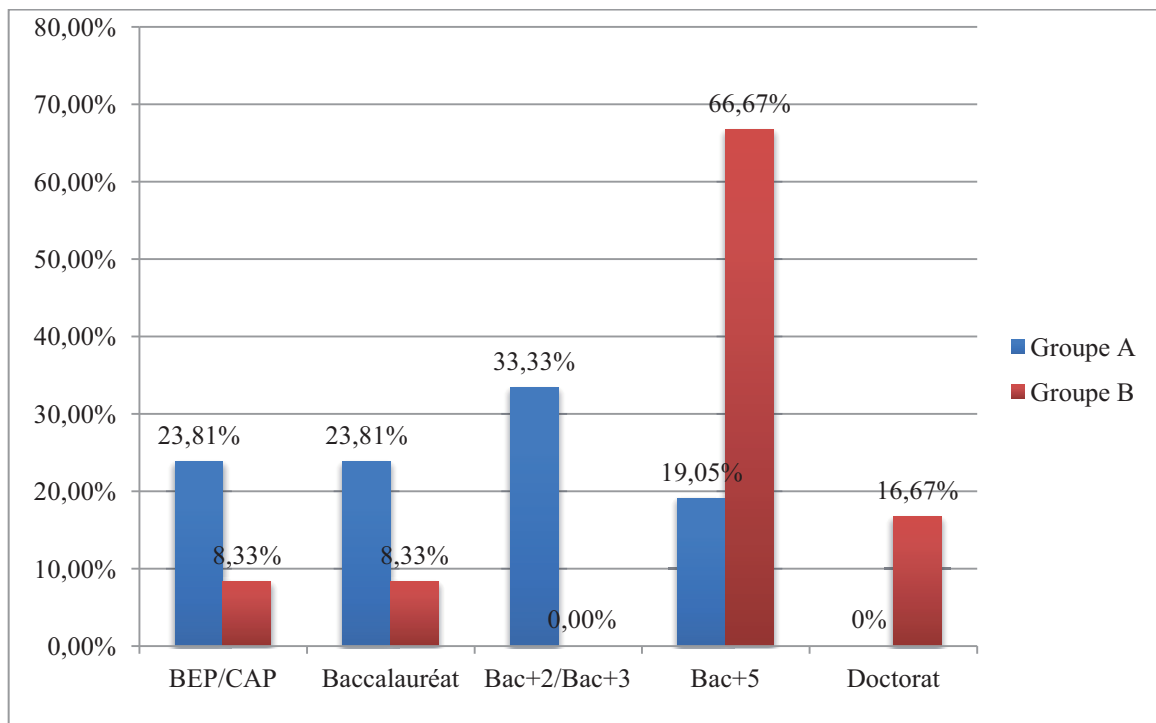
**Figure 4: Statut professionnel actuel des répondants**

### II.2.2. Formations professionnelles des répondants

La sous-partie relative aux formations professionnelles des répondants présente le plus haut niveau de diplôme qu'ils ont obtenu en formation initiale, et s'attache à savoir s'ils ont suivi des formations continues. Pour ceux pour qui c'est le cas, il est exposé les formations qui leur paraissent les plus importantes ainsi que les éventuels effets qu'elles ont eues (évolution professionnelle, mobilité géographique).

Comme indiqué dans la figure 5 (ci-dessous), le plus haut niveau de diplôme obtenu en formation initiale par les répondants du groupe A est moins élevé que celui du groupe B. En effet, 83% des répondants qui participent au groupe décisionnel B ont obtenu au moins un Bac+5 alors que 81% de ceux du groupe décisionnel A ont obtenu comme niveau le plus élevé un Bac+3.

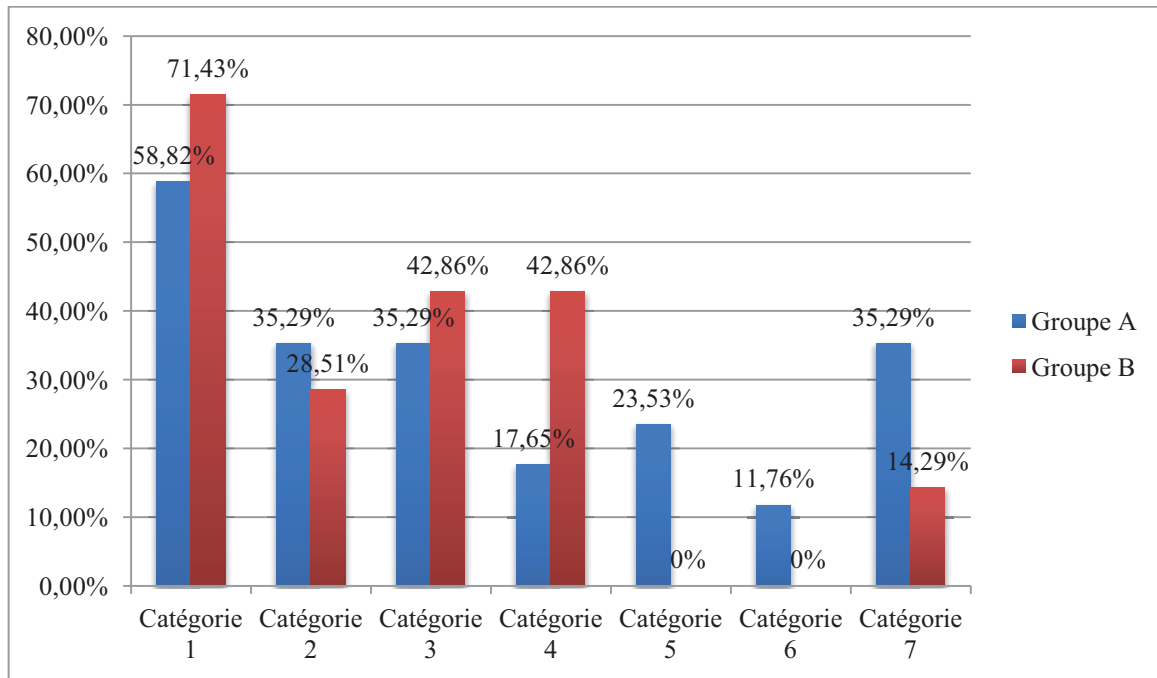
Près de 81% des répondants appartenant au groupe A ont suivi des formations professionnelles continues alors que cela n'est le cas que pour 58% des répondants qui appartiennent au groupe B (Cf. Annexe III, Figure 1).



**Figure 5: Plus haut niveau de diplôme atteint en formation initiale par les répondants**

En ce qui concerne les formations continues suivies et citées par les répondants comme étant les plus importantes, nous avons regroupé (dans la figure 6 ci-dessous) celles qui concernent les méthodologies industrielles ou les perfectionnements et les spécialisations aéronautiques dans la catégorie 1 ; celles qui sont relatives aux Ressources Humaines dans la catégorie 2 ; celles concernant le management dans la catégorie 3 ; tout ce qui est relatif à l'anglais dans la catégorie 4 ; celles qui s'attachent à la réglementation aéronautique dans la

catégorie 5 ; celles sur la sécurité des vols dans la catégorie 6, et toutes les formations de l'Education Nationale, de l'Inspection académique ou en lien avec l'enseignement dans la catégorie 7. Afin de mieux comprendre les pourcentages attribués à la figure 6, nous tenons à préciser que la question relative à la thématique des formations suivies était posée dans le questionnaire de manière à laisser les répondants libres de donner plusieurs réponses. Ainsi, l'importance des réponses données est évaluée en pourcentage pour chacune des 7 catégories.



**Figure 6: Formations suivies par les répondants et citées comme étant les plus importantes**

Au niveau des résultats, quel que soit le groupe, il semblerait que les formations suivies, classées comme étant les plus importantes pour les répondants, soient des formations très spécifiques au domaine de l'aéronautique. En effet, les formations spécialisées dans les méthodologies industrielles, les perfectionnements ou les spécialisations aéronautiques sont citées par 59% des répondants qui ont suivi des formations continues du groupe A et par 71% de ceux du groupe B. Les répondants du groupe A qui ont suivi des formations continues nomment aussi comme principales, les formations relatives aux ressources humaines, au management, ainsi qu'à l'enseignement (formations citées par 35% des répondants pour chacune des 3 catégories). Les répondants du groupe B, quant à eux, nomment principalement les formations relatives au management et à la langue anglaise (citées par 43% des répondants pour chacune des 2 catégories).

De plus, nous pouvons remarquer, dans le détail des réponses des répondants, que le fait d'avoir suivi ces formations continues a engendré une évolution professionnelle et/ou une mobilité géographique pour près de 53% des répondants pour le groupe A (Cf. Annexe III, Figure 4) et pour 40% pour le groupe B (Cf. Annexe III, Figure 5).

### **II.2.3. Organisation d'appartenance des répondants**

Dans cette sous-partie relative à l'entreprise d'appartenance des répondants, tout d'abord, nous identifierons les organisations représentées dans les groupes décisionnels que nous avons observés. Ensuite, il sera précisé la localisation géographique de ces organisations ainsi que leur dimension. Nous finirons par présenter les fonctions et les responsabilités des répondants au sein même de leur organisation d'appartenance.

En termes de résultats, en ce qui concerne les entreprises qui sont représentées dans les groupes décisionnels que nous avons observés, nous pouvons nous rendre compte que le groupe A est composé majoritairement de 57,14% de représentants d'entreprises et seulement de 43% de représentants de l'Education Nationale et de 4,76% d'un Centre de formation privé (ce qui équivaut à un acteur) (Figure 7 ci-dessous). Ici, nous faisons le choix de différencier le Centre de formation privé du Ministère de l'Education Nationale et des entreprises car il nous semble qu'il se situe un peu à la frontière des deux et que cela fausserait la description de la réalité. Cependant, dans la partie relative à l'analyse des résultats, cet interlocuteur sera regroupé dans la catégorie de l'Education Nationale car il est présent aux réunions restreintes du groupe (qui ne sont officiellement ouvertes qu'aux membres de l'EN).

A l'inverse du groupe A, le groupe B est majoritairement composé de 58,33% de représentants de différents ministères et de seulement 41,67% de représentants d'entreprises (Figure 8 ci-dessous). Cependant, il est à noter que plusieurs répondants du groupe B sont maintenant retraités et pour certains exercent des activités de consultants. Nous avons décidé de nous appuyer (comme cela leur était demandé dans le questionnaire) sur la dernière institution dont dépendait leur activité professionnelle.

Plus précisément, comme l'indique le tableau 1 (de la page 146), le sous-groupe « ministère de l'Education Nationale » du groupe A se compose de 5 membres de l'Inspection

de l'Education Nationale, de l'Inspection Académique et de l'Inspection Pédagogique Régionale mais aussi de 4 membres appartenant à des lycées ou écoles.

Le sous-groupe « Entreprises » du groupe A est constitué de 6 représentants d'Airbus, de 4 d'Air France et d'un seul représentant que ce soit pour l'entreprise de Thalès ou celle de Dassault.

Le sous-groupe « ministère de l'Education Nationale » du groupe B n'est composé, quant à lui, que d'un seul membre qui représente « l'Inspection de l'Education Nationale, de l'Inspection Académique et de l'Inspection Pédagogique Régionale ». Par contre, il se compose de 4 membres du « ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche », et plus précisément de l'IUT dans laquelle se déroule la formation qu'ils souhaitent faire évoluer. La différence qui existe entre la proportion de représentants du ministère de l'Education Nationale, du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche nous semble tout à fait logique puisque les deux groupes opérationnels que nous avons suivis se préoccupent de diplômes de niveaux différents (CAP et Baccalauréat Professionnel pour le groupe A, et Licence Professionnelle pour le groupe B) et sont rattachés à des ministères différents.

Les 2 représentants du ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie appartiennent respectivement à la DGAC (Direction Générale de l'Aviation Civile) et à l'ENAC (Ecole Nationale à l'Aviation Civile).

En ce qui concerne le sous-groupe « entreprises » du groupe B, nous pouvons nous rendre compte qu'il est surreprésenté par des représentants d'Airbus (4 acteurs sur 5). La personne qui appartient à ce sous-groupe mais qui ne fait pas partie de l'entreprise Airbus travaille chez SPIE Sud-ouest.

A travers ces résultats, et au vu du fait qu'elle soit fortement représentée d'un point de vue quantitatif, nous pouvons penser que l'entreprise Airbus a probablement un rôle très important dans les deux groupes décisionnels que nous avons suivis.

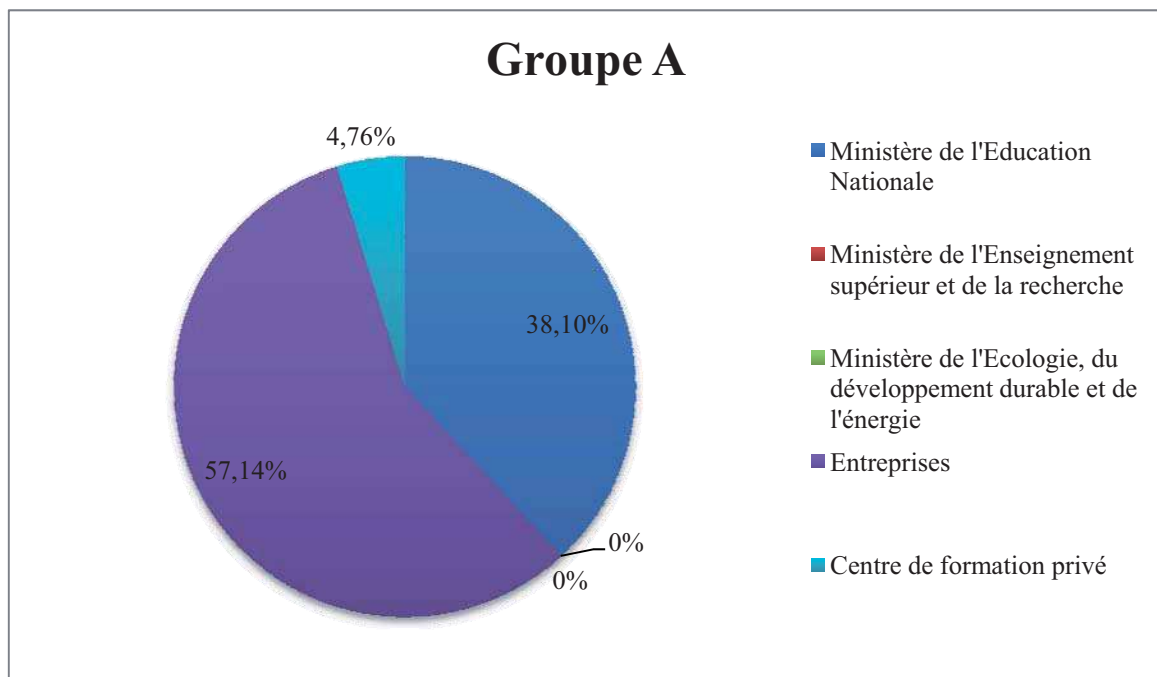


Figure 7: Identification des entreprises représentées dans le groupe A

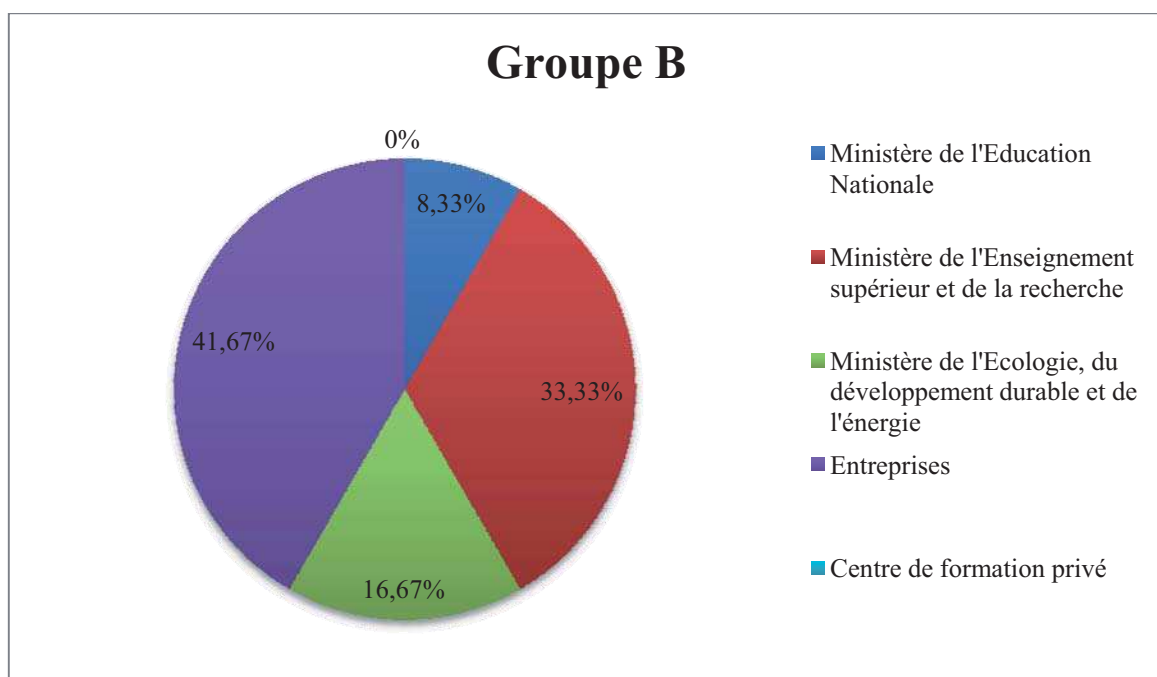


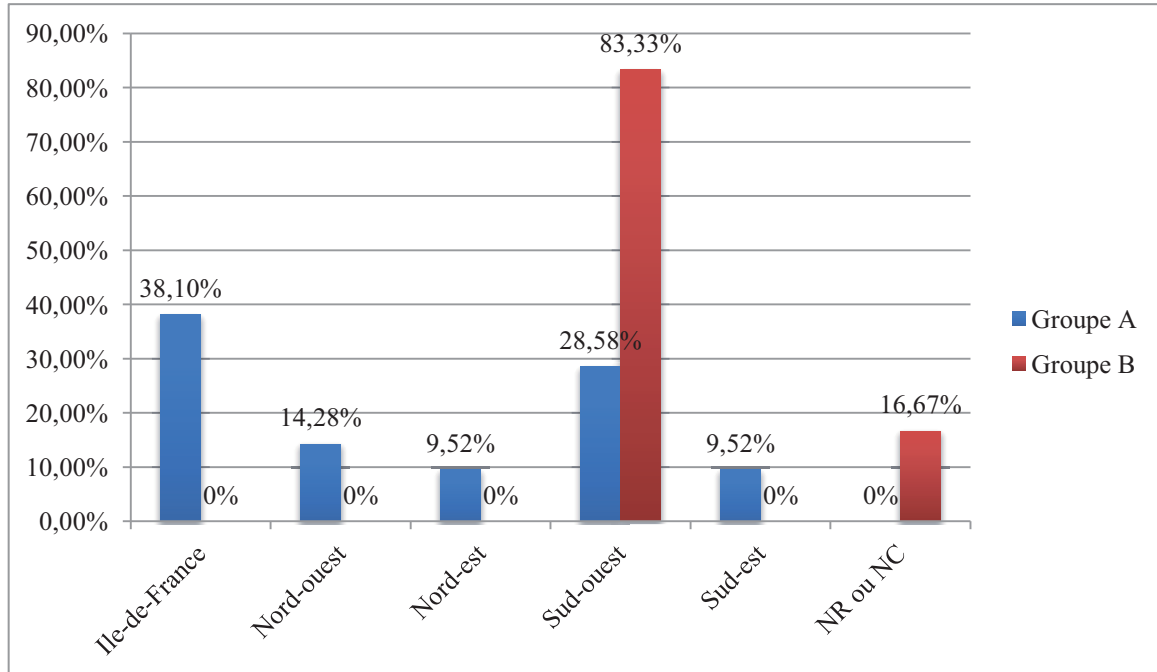
Figure 8: Identification des entreprises représentées dans le groupe B

**Tableau 1: Nom des organisations représentées dans les groupes décisionnels et nombre de représentants**

Organisation d'appartenance	Nombre de représentants dans le Groupe A	Nombre de représentants dans le Groupe B
<b>MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE :</b>		
Inspection de l'Education Nationale, Inspection d'Académie, Inspection Pédagogique Régionale	5	1
Lycée T. Corbière	2	
Lycée professionnel A. Denis	1	
Ecole IAAG	1	
<b>TOTAL</b>	<b>9</b> <i>(soit 42,86%)</i>	<b>1</b> <i>(soit 8,33%)</i>
<b>MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE :</b>		
IUT		4
<b>TOTAL</b>	<b>0</b> <i>(soit 0%)</i>	<b>4</b> <i>(soit 33,33%)</i>
<b>MINISTERE DE L'ECOLOGIE, DU DEVELOPPEMENT DURABLE ET DE L'ENERGIE :</b>		
DGAC		1
ENAC		1
<b>TOTAL</b>	<b>0</b> <i>(soit 0%)</i>	<b>2</b> <i>(soit 16,67%)</i>
<b>ENTREPRISES :</b>		
Airbus	6	4
Air France	4	
Dassault	1	
Thalès	1	
SPIE Sud-ouest		1
<b>TOTAL</b>	<b>12</b> <i>(soit 57,14%)</i>	<b>5</b> <i>(soit 41,67%)</i>
<b>NOMBRE TOTAL DE REpondants</b>	<b>21</b>	<b>12</b>



Par ailleurs, afin d'avoir une vision géographique des lieux où exercent les répondants, nous avons regroupé leurs réponses en fonction des régions françaises (Figure 9, ci-dessous).

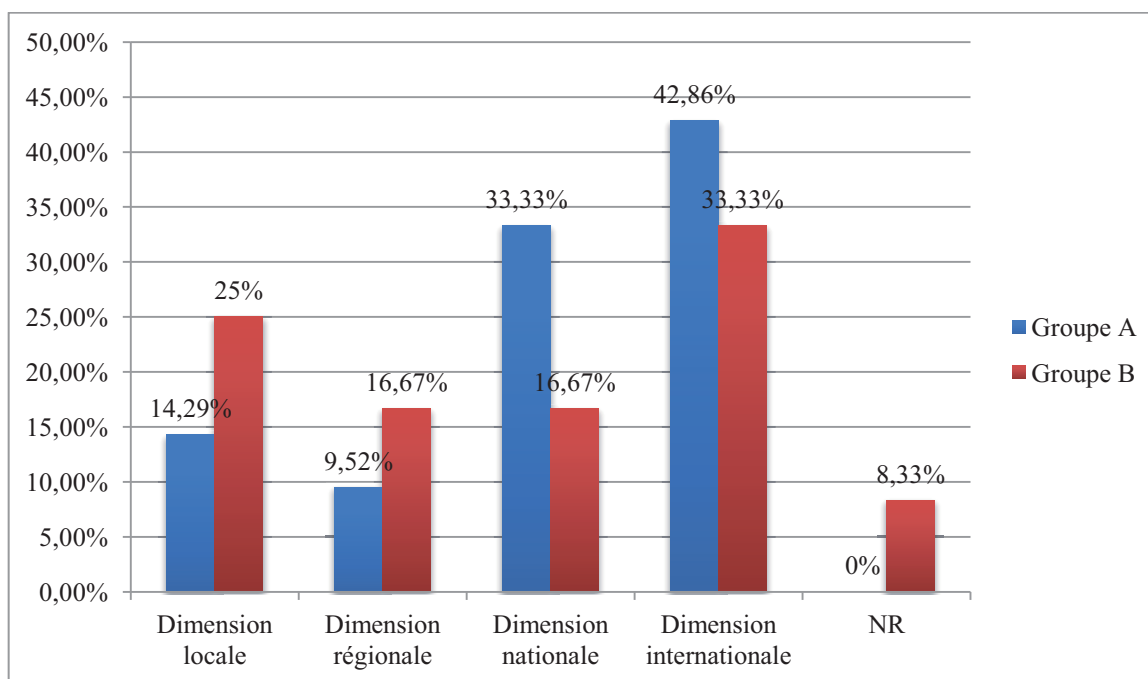


**Figure 9: Localisation géographique de l'entreprise d'appartenance**

Nous pouvons nous rendre compte que le groupe A est composé, par ordre décroissant, de représentants exerçant en Ile de France (38,10%), dans le Sud-ouest (28,58%), dans le Nord-ouest (14,28%), dans le Nord-est et dans le Sud-est (respectivement 9,52% pour chacune de ces deux dernières régions géographiques). Plus précisément, les individus ayant répondu que leur entreprise se situe dans la région Sud-ouest travaillent dans la région toulousaine.

Le groupe B, quant à lui, est composé d'individus exerçant ou ayant exercé à la fin de leur carrière dans la région de Midi-Pyrénées, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces personnes se regroupent et s'attachent à faire évoluer une formation qui se déroule dans cette même région.

En ce qui concerne la dimension de l'organisme dans lequel les répondants travaillent actuellement (Cf. Figure 10), il était possible dans le questionnaire transmis de cocher plusieurs réponses, ce qu'ont fait certains répondants du groupe A. Nous avons donc décidé de comptabiliser la réponse qui correspondait à la plus grande catégorie. Par exemple, si un répondant nous a indiqué que l'organisation dans laquelle il travaillait avait une dimension nationale et internationale, nous l'avons codé comme ayant une dimension internationale.



**Figure 10: Dimension de l'entreprise d'appartenance**

Nous pouvons nous rendre compte que, quel que soit le groupe, les répondants ont, majoritairement, indiqué travailler ou avoir travaillé en dernier lieu (pour les personnes retraitées) dans une organisation ayant une dimension internationale, c'est-à-dire implantée sur plusieurs sites dans le monde (43% des répondants pour le groupe A, 33% pour le groupe B). Par contre, les autres répondants du groupe A ont, majoritairement, signifié qu'ils exerçaient au sein d'une organisation à dimension nationale (33%) alors que ceux du groupe B ont répondu qu'ils travaillaient ou avaient travaillé en dernier lieu (pour les personnes retraitées) dans une organisation ayant une dimension locale (25%).

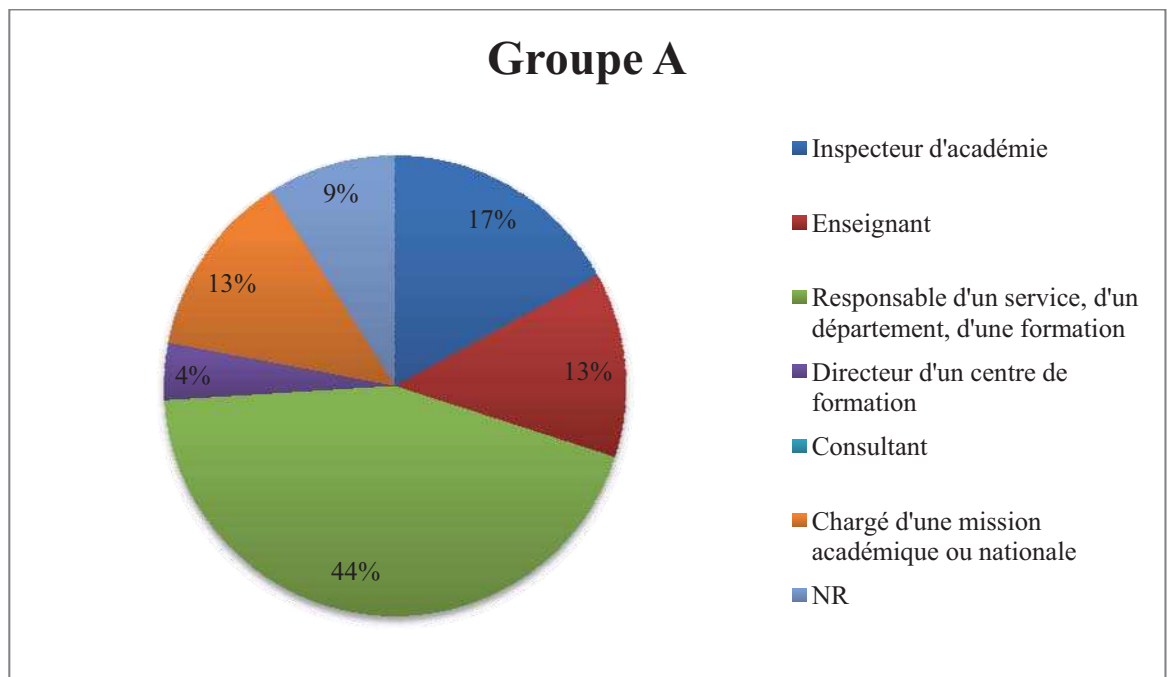
#### II.2.4. Fonctions et responsabilités des répondants au sein de leur entreprise d'appartenance

Afin de connaître davantage les spécificités professionnelles des personnes qui font partie des groupes décisionnels que nous avons observés, nous nous attacherons maintenant à savoir quelles sont leurs fonctions et leurs responsabilités dans leur entreprise d'appartenance (Cf. Figures 11 et 12). Ici, il nous semble indispensable de préciser qu'il était possible pour les répondants d'apporter plusieurs réponses, ce que certains ont fait puisqu'un seul individu pouvait, par exemple, être inspecteur d'académie et être chargé d'une mission académique ou d'une mission nationale. Ainsi, une même personne peut être classée et enregistrée dans deux catégories différentes. Pour la compréhension et pour l'étude des figures 11 et 12, nous avons ramené et évalué les résultats de chaque catégorie en pourcentage. Pour cette question également, en ce qui concerne les personnes à la retraite, ce sont, généralement, les dernières fonctions et responsabilités qui ont été prises en compte. Cependant, il faut noter une exception lorsque le répondant indiquait qu'il était à ce jour consultant mais qu'il avait eu telle(s) fonction(s) ou telle(s) responsabilité(s) dans sa dernière organisation d'appartenance. Dans ce cas, les deux catégories d'information ont été prises en considération car il nous semble que ces acteurs se distinguent des autres par cette diversité d'expertise mais aussi en raison du fait qu'ils peuvent faire partie du groupe décisionnel car ils exercent à ce jour cette fonction ou pour la fonction qu'ils ont exercée dans le passé.

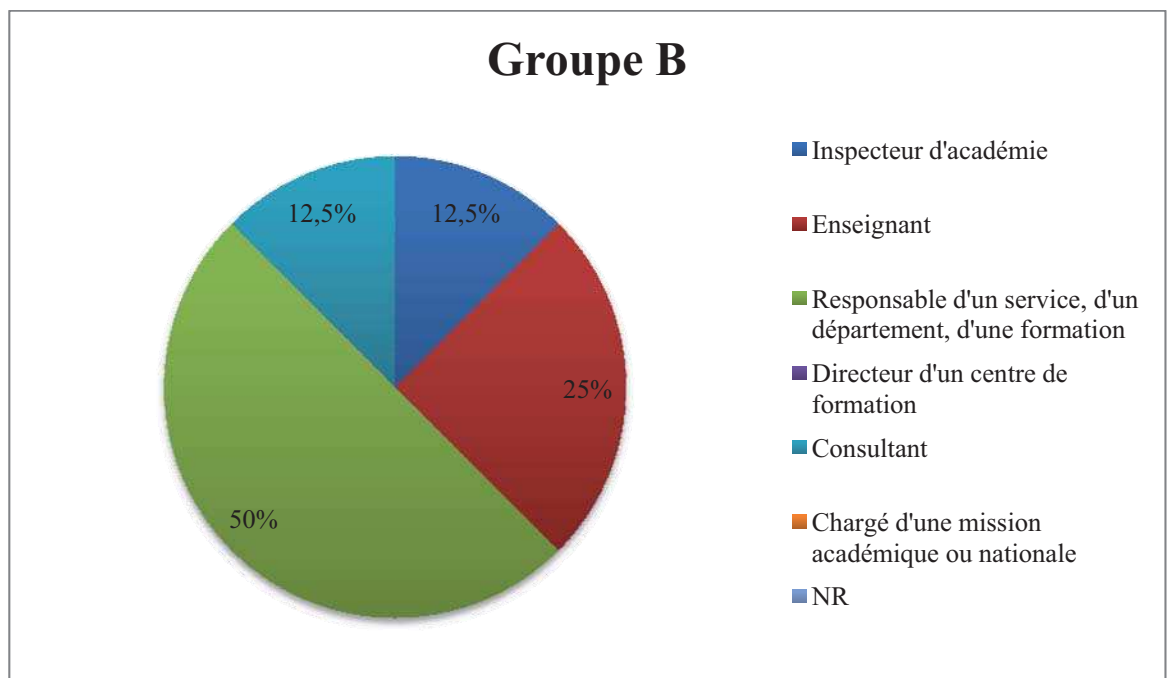
En termes de résultats, nous pouvons nous rendre compte que, majoritairement, les acteurs des deux groupes décisionnels observés sont responsables d'un service, d'un atelier, d'un département ou d'une formation au sein de leur organisation d'appartenance (Figures 11 et 12). En effet, 44% des répondants du groupe A et 50% de ceux du groupe B (soit 6 individus sur 12) indiquent cette particularité.

Dans le groupe A (Figure 11), 17% d'individus nous font part du fait qu'ils sont inspecteurs, et 13% qu'ils sont chargés, respectivement d'une mission académique ou nationale, et/ou qu'ils sont enseignants.

Dans le groupe B (Figure 12), ils sont 25% à indiquer qu'ils sont enseignants. Les autres répondants de ce groupe signifient qu'ils sont consultants et/ou inspecteurs (12,5% pour les deux catégories).



**Figure 11: Fonctions et responsabilités des répondants du groupe A**



**Figure 12: Fonctions et responsabilités des répondants du groupe B**

*NB : Dans les figures 11 et 12, les pourcentages sont arrondis.*

En substance, nous pouvons nous rendre compte que les deux groupes opérationnels que nous avons observés peuvent avoir certains points communs tels que la surreprésentation des hommes par rapport aux femmes ou le fait que les membres ont principalement pour fonction la responsabilité d'un service, d'un atelier, d'un département ou d'une formation. Néanmoins, le constat le plus important observé est le fait que ces deux groupes se différencient sur plusieurs points : les raisons de l'existence du groupe, l'organisation et la structure formelle des réunions, l'âge des répondants, leur situation familiale, leur statut professionnel actuel, le plus haut niveau de diplôme qu'ils ont atteint, la localisation géographique de leur entreprise,...

Nous pouvons aussi constater des différences entre les membres d'un même groupe décisionnel et au sein même des sous-groupes qui sont constitués par le fait d'appartenir à la même institution. Certains de ces éléments d'hétérogénéité inter-groupale, interindividuelle, voire intra-individuelle seront examinés dans la suite du document.



## **CHAPITRE III . CONSTRUCTION DES INDICATEURS DE VARIABLES**

En référence avec notre modèle d'analyse, nous nous attachons, dans ce chapitre, à présenter chaque indicateur que nous avons choisi de prendre en considération pour comprendre de quelle manière les variables relatives à l'hétérogénéité des acteurs et à la dynamique groupale agissent sur les contenus et les effets des activités décisionnelles. Ainsi, nous décrirons, tour à tour, les indicateurs relatifs :

- aux contenus et aux effets de l'activité décisionnelle,
- à l'hétérogénéité des acteurs,
- à la dynamique groupale.

### **III.1. DESCRIPTION DES INDICATEURS RELATIFS A LA VARIABLE : CONTENUS ET EFFETS DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE**

Nous avons choisi de décliner notre variable relative aux contenus et aux effets de l'activité de décision à travers la description de la décision, l'évaluation personnelle des décideurs par rapport à l'activité de décision ainsi qu'en fonction des perspectives de l'effet de la décision dans le futur pour les participants. Afin d'identifier les contenus et les effets de l'activité décisionnelle, nous avons pris chacune de nos activités décisionnelles afin de coter à quelle modalité d'indicateur elle correspondait.

#### **III.1.1. Indicateurs relatifs à la description de la décision**

Nous avons choisi de décliner les indicateurs relatifs à la description de la décision en 3 composantes, à savoir la description de l'objet de la décision, le degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise, le degré d'innovation par rapport à la décision prise.

#### III.1.1.1. *Description de l'objet de la décision*

La description de l'objet de la décision permet de définir ce sur quoi porte le choix pris collectivement. Elle est composée de 4 dimensions :

- Dimension rédactionnelle et sémantique relative à une activité particulière en aéronautique (rédaction de la définition d'une compétence professionnelle,...),
- Dimension méthodologique concrète en rapport avec la gestion du quotidien (procédures,...),
- Dimension axiologique relative au sens du travail,
- Dimension stratégique et/ou relative à une politique relative au fonctionnement du groupe ou de la formation.

#### III.1.1.2. *Degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise*

L'indicateur relatif au degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise est composé de 3 modalités :

- « Consensus apparent » au sens d'Urfalino (c'est-à-dire qu'il y a absence de dissensus manifesté par rapport à la proposition, ainsi, la décision est acceptée à partir du moment où personne n'exprime son désaccord),
- Faible consensus exprimé par rapport à la décision prise (nous estimons qu'il y a faible consensus lorsque peu de personnes (au moins une), d'un point de vue numérique, exprime un consensus de manière verbale),
- Fort consensus exprimé par rapport à la décision prise (nous estimons qu'il y a fort consensus lorsque plusieurs personnes expriment un consensus de manière verbale).

#### III.1.1.3. *Degré d'innovation par rapport à la décision prise*

L'indicateur relatif au degré d'innovation par rapport à la décision qui a été prise permet de savoir si le choix élaboré collectivement reproduit l'existant, le modifie légèrement ou est complètement innovant. Il est composé de 3 modalités, à savoir :

- Reproduction totale de l'existant (dans ce cas, la décision qui est prise est identique à ce qui se faisait déjà auparavant, aucune innovation n'est apportée),



- Reproduction partielle de l'existant (ici, la décision qui est prise est quelque peu innovante mais elle s'appuie en partie sur ce qui se faisait déjà dans le passé),
- Innovation totale par rapport à l'existant (la décision qui est prise est tout à fait innovante par rapport à ce qui se faisait dans le passé).

### **III.1.2. Description des indicateurs relatifs à l'évaluation personnelle des décideurs par rapport à l'activité de décision**

Nous avons choisi comme indicateurs de l'évaluation personnelle des décideurs par rapport à l'activité de décision le degré de consentement exprimé ainsi que le degré de satisfaction exprimée ou ressentie.

#### **III.1.2.1. *Degré de consentement exprimé par rapport à l'activité de décision***

L'indicateur relatif au degré de consentement exprimé par rapport à l'activité de décision permet de se rendre compte de l'acquiescement des participants vis-à-vis de la décision qui a été prise et il se décline en 4 modalités, à savoir :

- Consentement fortement exprimé par les participants (nous estimons qu'il y a consentement fortement exprimé lorsque plusieurs participants font part du fait de consentir à la décision qui a été prise),
- Consentement faiblement exprimé par les participants (nous estimons qu'il y a consentement faiblement exprimé lorsque quelques participants (peu d'un point de vue numérique) font part du fait de consentir à la décision qui a été prise),
- Absence de consentement exprimé par les participants (lorsqu'aucune personne n'exprime son consentement vis-à-vis de la décision qui a été prise),
- Expression d'un non-consentement (lorsqu'au moins une personne exprime le fait de ne pas consentir à la décision qui a été prise par l'ensemble du groupe).

### **III.1.2.2. Degré de satisfaction exprimée par rapport à l'activité de décision**

L'indicateur concernant le degré de satisfaction exprimée ou ressentie par rapport à l'activité de décision se décline en 4 modalités :

- Satisfaction fortement exprimée par les membres par rapport à l'activité de décision (nous estimons qu'il y a satisfaction fortement exprimée lorsque plusieurs participants font part aux autres du fait qu'ils sont satisfaits par rapport à l'activité de décision)
- Satisfaction faiblement exprimée par les membres par rapport à l'activité de décision (lorsque peu de membres (d'un point de vue numérique) ont exprimé leur satisfaction par rapport à l'activité décisionnelle),
- Insatisfaction exprimée par rapport à l'activité de décision (lorsqu'au moins un participant exprime le fait d'être insatisfait par rapport à l'activité de décision),
- Absence d'expression manifeste de satisfaction par les membres (lorsque les participants n'expriment pas leur satisfaction vis-à-vis de l'activité décisionnelle).

### **III.1.3. Description des indicateurs de perspectives de l'effet de la décision dans le futur**

Les perspectives de l'effet de la décision dans le futur fait référence à la représentation des membres de leur efficacité sociale et professionnelle. Pour cet indicateur, nous avons choisi de nous appuyer sur le degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur ainsi que sur la perspective d'applicabilité et sur la durabilité prévue des effets de la décision.

#### **III.1.3.1. Degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur**

L'indicateur relatif au degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur pour les participants se décline en 3 modalités :

- Sentiment d'utilité de la décision dans le futur (manifestation orale) de la part d'un participant au moins
- Sentiment d'inutilité de la décision dans le futur (manifestation orale) de la part d'un participant au moins
- Absence de manifestation vis-à-vis de l'utilité de la décision dans le futur.

### **III.1.3.2. *Perspective d'applicabilité dans le futur de la décision prise***

L'indicateur relatif à la perspective d'applicabilité dans le futur de la décision prise est décomposé en 3 modalités, à savoir :

- Sentiment d'applicabilité de la décision dans le futur (manifestation orale ou gestuelle d'au moins un participant),
- Sentiment de doute quant à l'applicabilité de la décision dans le futur (manifestation orale et gestuelle d'au moins un participant),
- Absence de manifestation vis-à-vis de l'applicabilité de la décision dans le futur.

### **III.1.3.3. *Durabilité prévue des effets de la décision***

L'indicateur relatif à la durabilité prévue des effets de la décision permet de savoir si la décision qui a été prise est envisagée à long terme ou si elle n'est conçue que comme provisoire. Il se décompose en 3 modalités, à savoir :

- Sentiment de durabilité provisoire de la décision (exprimé au moins par un participant)
- Sentiment de durabilité à long terme de la décision (exprimé au moins par un participant),
- Sentiment de durabilité de la décision non exprimé.

### III.2. DESCRIPTION DES INDICATEURS RELATIFS A L'HETEROGENEITE DES ACTEURS

Pour la variable concernant l'hétérogénéité des acteurs, nous avons décidé de nous appuyer sur des indicateurs relatifs aux organisations d'appartenance ainsi qu'à des indicateurs axiologiques relatifs aux normes de travail, indicateurs que nous allons maintenant expliciter.

#### III.2.1. Description des indicateurs relatifs aux organisations d'appartenance

Nous avons choisi de nous appuyer sur le type d'organisation à laquelle les décideurs appartiennent, sur les fonctions exercées par les répondants au sein de leur organisation d'appartenance ainsi que sur les secteurs d'activité qu'ils représentent au sein des groupes décisionnels.

##### *III.2.1.1. Description de l'indicateur concernant le type de l'organisation d'appartenance des participants aux groupes décisionnels*

Le type de l'organisation d'appartenance des membres aux groupes décisionnels se décompose en 2 modalités, soit :

- Service ministériel,
- Entreprise.

##### *III.2.1.2. Description de l'indicateur concernant les fonctions exercées dans l'organisation par les membres des groupes décisionnels*

L'indicateur correspondant à la fonction exercée dans l'organisation d'appartenance par les membres du groupe se décompose en 4 modalités, à savoir :

- Inspecteur Général
- Enseignant
- Employé dans une entreprise ou une association au service d'une branche professionnelle
- Directeur d'école
- Autre : étudiant et non identifié

**III.2.1.3. Description de l'indicateur concernant les secteurs d'activité représentés au sein du groupe décisionnel**

L'indicateur qui concerne les secteurs d'activités représentés au sein des groupes décisionnels que nous avons observés est composé de 5 modalités :

- Secteur de l'enseignement et de la formation
- Secteur professionnel de la construction
- Secteur professionnel de la maintenance
- Secteur professionnel de l'équipementier
- Secteur de la sous-traitance.

### III.2.2. Description des indicateurs axiologiques relatifs aux normes de travail

Les indicateurs axiologiques relatifs aux normes de travail que nous avons choisis d'analyser dans notre étude correspondent aux valeurs perçues de l'entreprise d'appartenance ainsi qu'à la valorisation accordée aux compétences qu'un professionnel doit posséder en fonction d'un niveau de diplôme.

#### III.2.2.1. Description de l'indicateur concernant les valeurs perçues de l'entreprise d'appartenance

L'indicateur concernant les valeurs perçues de l'entreprise d'appartenance s'appuie sur des valeurs citées par les membres comme étant celles de leur entreprise mais ne sont pas forcément celles qui sont affichées par celle-ci. Pour cet indicateur, nous nous sommes appuyée sur la classification de Schwartz présentée dans la partie théorique (Schwartz, 2006 ; Schwartz, cité par Huteau, 2013). Cet indicateur est décomposé en 11 modalités (Schwartz, 2006, pp. 932-936), à savoir :

- L'autonomie (*exemples* : curieux, indépendant,...),
- La stimulation (*exemples* : vie variée, vie passionnante,...),
- L'hédonisme (*exemples* : aimant la vie, se faire plaisir,...),
- La réussite (*exemples* : ambitieux, ayant du succès,...),
- Le pouvoir (*exemples* : autorité, richesse,...),
- La sécurité (*exemples* : sécurité nationale, réciprocité des services rendus,...),
- La conformité (*exemples* : obéissant, auto-discipliné,...),
- La tradition (*exemples* : respect de la tradition, humble,...),
- La bienveillance (*exemples* : responsable, loyal,...),
- L'universalisme (*exemples* : large d'esprit, protégeant l'environnement,...),
- La spiritualité (*exemples* : harmonie intérieure, vis spirituelle,...).

**III.2.2.2. Description de l'indicateur concernant la valorisation accordée aux compétences qu'un professionnel doit posséder en fonction d'un niveau de diplôme**

L'indicateur concernant la valorisation accordée aux compétences qu'un professionnel doit posséder en fonction d'un niveau de diplôme obtenu ou à obtenir s'appuie sur les réponses des répondants et est regroupé en 6 modalités :

- Savoir-être transversal à tous les corps de métier (SET) (*exemples : honnêteté, professionnalisme, ...*),
- Savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers spécifiques du secteur aéronautique (ST) (*exemples : rigueur, passionné de l'aéronautique...*),
- Savoir-faire transversal à tous les corps de métier (CFT) (*exemples : capacité d'adaptation, compétence professionnelle, ...*),
- Savoir-faire technique et spécifique à une branche professionnelle ou à un métier particulier du secteur aéronautique (SS) (*exemples : adaptation de son attitude professionnelle aux exigences de l'entreprise aéronautique, application du cadre réglementaire aéronautique, ...*),
- Connaissance générale transversale à tous les corps de métier (CG) (*exemples : connaissance du métier, ...*),
- Connaissance technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du secteur aéronautique (CS) (*exemples : connaissance de base des techniques mises en œuvre pour la conception et l'exploitation des avions, connaissances des règles d'hygiène et de sécurité en aéronautique, ...*).

### III.3. DESCRIPTION DES INDICATEURS RELATIFS A LA DYNAMIQUE GROUPALE

Nous avons choisi d'analyser la dynamique groupale en prenant en compte des indicateurs relatifs aux relations de confrontation, aux relations d'alliance.

#### III.3.1. Description de l'indicateur concernant les relations de confrontation interindividuelle

Les indicateurs relatifs aux relations de confrontation interindividuelle concernent l'existence apparente de relations de confrontation, l'objet de la confrontation et l'intensité de celle-ci dans le cas où des relations de confrontation entre des individus seraient présentes.

##### III.3.1.1. *Description de l'indicateur concernant l'existence apparente de relations de confrontation interindividuelles*

L'indicateur relatif à l'existence apparente de relations de confrontation interindividuelles est composé de deux modalités :

- Manifestations verbales et non verbales de confrontation (c'est-à-dire lorsqu'il y a eu une confrontation entre au moins deux individus lors de l'activité décisionnelle)
- Absence de manifestations verbales et non verbales de confrontation

##### III.3.1.2. *Objet de la confrontation interindividuelle*

Dans le cas où il y aurait une confrontation interindividuelle apparente, l'indicateur relatif à l'objet de celle-ci sera pris en compte. Il est décomposé en 4 modalités :

- Dissensus relatifs à des dimensions méthodologiques ou stratégiques adoptées entre les participants,
- Dissensus relatifs à des dimensions sémantiques,
- Dissensus relatifs à la signification du travail entre les participants,
- Dissensus entre les participants portant sur l'ensemble des dimensions citées précédemment.



### III.3.1.3. *Intensité de la confrontation interindividuelle*

Dans le cas où il y aurait une confrontation interindividuelle apparente, l'indicateur relatif à l'intensité de la confrontation sera pris en considération. Il est dissocié en 2 modalités :

- Faible intensité de confrontation (lorsqu'il y a eu quelques confrontations entre deux individus mais que cela est arrivé faiblement d'un point de vue quantitatif),
- Forte intensité de confrontation (lorsqu'il y a eu plusieurs confrontations entre plusieurs individus).

### III.3.2. Description de l'indicateur concernant les relations d'alliance interindividuelles

Les indicateurs relatifs aux relations d'alliance interindividuelle examinent l'existence apparente de relations d'alliance, l'objet de l'alliance et l'intensité de celle-ci dans le cas où des relations d'alliances entre des individus seraient présentes.

#### III.3.2.1. *Description de l'indicateur concernant l'existence apparente de relations d'alliance interindividuelle*

L'indicateur relatif à l'existence apparente de relations d'alliance interindividuelle est composé de deux modalités :

- Manifestations verbales et non verbales d'alliance entre des participants (c'est-à-dire lorsqu'il y a eu une alliance entre au moins deux individus lors de l'activité décisionnelle),
- Absence de manifestations verbales et non verbales d'alliance entre des participants.

### **III.3.2.2. *Objet de l'alliance interindividuelle***

Dans le cas où il y aurait une alliance interindividuelle apparente, l'indicateur relatif à l'objet de celle-ci sera pris en compte. Il est décomposé en 3 modalités :

- Soutiens mutuels relatifs à des dimensions méthodologiques ou stratégiques adoptées
- Soutiens mutuels relatifs à des dimensions axiologiques, et/ou relatifs à la signification du travail,
- Soutiens mutuels relatifs à la sémantique,
- Soutiens mutuels portant sur l'ensemble des dimensions.

### **III.3.2.3. *Intensité de l'alliance interindividuelle***

Dans le cas où il y aurait une alliance interindividuelle apparente, l'indicateur relatif à l'intensité de l'alliance sera pris en considération. Il est dissocié en 2 modalités :

- Faible intensité d'alliance,
- Forte intensité d'alliance.

A partir des indicateurs que nous venons d'identifier pour chacune de nos variables, nous souhaitons mettre à l'épreuve notre hypothèse générale selon laquelle l'hétérogénéité des décideurs (institutionnelle et axiologique) et la dynamique groupale (nature des relations interindividuelles et stratégies d'influence) jouent chacune un rôle sur les contenus et les effets de l'activité des décisions en matière de développement de la formation aéronautique. Nous chercherons à montrer que ces variables sont interdépendantes et agissent en interaction.

Sur la base de notre hypothèse générale, nous testons, tout d'abord, la relation entre l'hétérogénéité des acteurs (au niveau de leur institution d'appartenance et au niveau axiologique par rapport aux normes de travail) et les contenus et les effets de l'activité décisionnelle (description de la décision, évaluation personnelle des décideurs par rapport à l'activité de décision, perspectives de l'effet de la décision dans le futur).

Ensuite, nous testons la relation entre la dynamique groupale (relations de confrontation, relations d'alliance) et les contenus et les effets de l'activité décisionnelle (description de la décision, évaluation personnelle des décideurs par rapport à l'activité de décision, perspectives de l'effet de la décision dans le futur).

Parallèlement, nous étudions la relation entre l'hétérogénéité des acteurs (au niveau de leur institution d'appartenance et au niveau axiologique par rapport aux normes de travail) et la dynamique groupale (relations de confrontation, relations d'alliance).



**TROISIEME PARTIE :**

***PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS***

Afin de mettre à l'épreuve notre hypothèse de recherche, telle que nous venons de l'énoncer, nous allons dans cette troisième partie présenter et analyser nos résultats.

Pour ce faire, dans un premier chapitre, nous synthétisons les résultats issus de nos études antérieures. Dans un second chapitre, nous décrivons les contenus et les effets des décisions. Nous caractérisons ensuite l'hétérogénéité organisationnelle et axiologique des acteurs (chapitre III) ainsi que celle de la dynamique groupale (chapitre IV).

Nous tentons ensuite de voir s'il y a une relation entre l'hétérogénéité des acteurs et les contenus et les effets des décisions (chapitre V), s'il y a une relation entre l'hétérogénéité des acteurs et la dynamique groupale (chapitre VI), s'il y a une relation entre la dynamique groupale et les contenus et les effets des décisions (VII).

Nous terminons cette troisième partie par une discussion générale et une conclusion.

## **CHAPITRE I . SYNTHÈSE DES ÉTUDES ANTÉRIEURES**

Le questionnement actuel de notre thèse résulte de réflexions et de constats tirés de travaux antérieurs.

Dans ce chapitre, nous allons donc brièvement présenter les principaux résultats que nous avons tirés de notre étude effectuée en Master 2 Professionnel (Akhamal & Piques, 2008) qui nous ont donné envie de poursuivre dans le domaine de la recherche, puis les résultats qui se sont dégagés de notre recherche réalisée en Master 2 Recherche (Piques, 2009) qui nous ont permis de délimiter et préciser notre projet de recherche afin d'introduire l'étude préliminaire produite au cours de la thèse (2010) puis la présente étude dans les chapitres suivants.

### **I.1. RESULTATS SYNTHETIQUES DE L'ETUDE REALISEE AUPRES DE DECIDEURS SOCIO-ECONOMIQUES DU GERS**

Lors d'un mémoire, réalisé sur le Pays Portes de Gascogne (Akhamal et Piques, 2008), nous nous étions attachées à étudier les représentations relatives à la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) chez différents acteurs du Pays Portes de Gascogne. Nous allons en présenter quelques constats.

Les acteurs politiques du Pays Portes de Gascogne – Pays qui fait partie du département du Gers et au niveau régional se situe en Midi-Pyrénées – avaient une volonté de développer ce pays en le transformant en bassin d'emplois en s'appuyant sur les entreprises et par là même sur le facteur humain, en mettant en place une GPEC territoriale.

Dans ce contexte, il était apparu que les entreprises avaient recours à la GPEC pour s'adapter aux changements sociotechniques et aux conjonctures socioéconomiques.

Dans cette recherche, nous nous étions donc intéressées à repérer, de manière prospective, à travers des entretiens semi-directifs, quels étaient les éléments de représentations consensuels ou divergents de la GPEC, de la GRH ainsi que du projet territorial, ceux qui étaient jugés négativement et positivement, ainsi que ceux qui pouvaient être une résistance par rapport au projet GPEC. Le fait d'étudier les représentations dans cette recherche résultait du fait que cela nous semblait pertinent d'identifier les opinions et les

positions relatives au projet de GPEC sur le Pays Portes de Gascogne et sur la GPEC elle-même, considérant que les représentations avaient un effet sur les comportements. Elles expliquaient notamment le degré d'implication et d'engagement dans le projet des différents acteurs que nous avons rencontrés.

Dans ce cadre et dans une approche systémique, nous avons réalisé des entretiens auprès de 37 acteurs socio-économiques du Pays Portes de Gascogne, situés dans toutes les Communautés de Communes du territoire en question, appartenant à des organismes de divers secteurs d'activités et ayant un nombre d'effectifs différents. L'objectif était d'obtenir un panel significatif sur l'ensemble du territoire du Pays mais aussi d'obtenir la participation d'un maximum de catégories d'acteurs impliqués dans la co-construction du projet commun. Nous avons ensuite regroupé ces personnes dans 6 catégories (catégories que nous avons « créées », sans prétention car celles qui étaient fournies par l'INSEE (NAF, Révision 2) ne nous semblaient pas adéquates à la réalité du terrain) : acteurs politiques (6 discours analysés) ; acteurs de la fonction publique territoriale (7 discours analysés) ; acteurs du secteur de l'emploi : conseil et accompagnement (8 discours analysés) ; acteurs du secteur agricole et para-agricole (5 discours analysés) ; acteurs des services (5 discours analysés) et acteurs du secteur des biens de consommation (6 discours analysés).

Après retranscription des entretiens, nous avons effectué une analyse thématique de type « papier-crayon » des éléments relatifs au recrutement, à la formation, à la mobilité, à la définition de la GRH, à la communication interne, au sens et à la satisfaction au travail, aux conditions de travail, à l'encadrement des salariés, à l'évaluation du personnel, au transfert des compétences, à la GPEC, au projet du Pays.

Suite à une analyse thématique de ces entretiens, nous avons remarqué le fait que malgré quelques éléments communs aux représentations de la Gestion des Ressources Humaines et de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences, l'existence de l'homogénéité entre les habitants du Pays Portes de Gascogne autour de ces représentations semblait faible. En effet, ces représentations différaient selon le secteur d'activité auquel appartenait la personne interviewée mais aussi à l'intérieur d'un même secteur, et ce, sur l'ensemble du territoire. Plus précisément, les composantes de la GRH et de la GPEC (recrutement, formation, pilotage des carrières, ...) n'étaient pas appréhendées de la même manière, ni avec le même degré d'importance sur les différents secteurs et l'ensemble du



territoire. Il était notamment ressorti le fait que la GPEC était moins présente dans les esprits comparativement à la GRH. Lorsque cette première était abordée (sachant que cela n'a été le cas que pour une petite moitié des acteurs rencontrés), nous avons remarqué un consensus autour de l'idée d'anticipation, dans le sens d'une prévision.

Il était alors apparu deux grandes typologies de représentations transversales de la GRH et de la GPEC. La première mettait l'homme au cœur de la GRH et de la GPEC et avançait une conception du salarié comme une ressource, un atout pour l'entreprise. Cette ressource permettait au sujet d'évoluer en termes de compétences et de s'enrichir personnellement mais avait aussi un intérêt pour l'entreprise puisque l'efficacité du salarié lui permettait de se développer par un retour sur investissement. En revanche, la seconde donnait la priorité à l'administratif ou prônait la dimension financière engendrée par le salarié mettant l'accent sur l'aspect coûteux et contraignant qu'il générerait. Par ailleurs, le manque de main-d'œuvre, lié souvent à un manque d'anticipation des départs à la retraite ; ainsi que le thème de la formation, perçue positivement lorsqu'elle était en adéquation avec les besoins, étaient des éléments récurrents dans le discours des interviewés.

Suite au constat fort, perçu au cours du mémoire de Master 2 Professionnel, du fait que la cohésion des acteurs du territoire étudié, était plutôt déficitaire notamment en termes de représentation de la GRH et de projet commun de mise en œuvre d'une GPEC territoriale, nous avons eu envie d'approfondir ce thème relatif à une GPEC interentreprises et nous avons alors décidé de poursuivre ce thème de recherche en réalisant un doctorat, et par là même d'abord, un Master 2 Recherche. Les résultats de l'étude effectuée lors de cette année sont présentés brièvement dans le chapitre suivant.

## **I.2. RESULTATS SYNTHETIQUES DE L'ETUDE REALISEE AUPRES DE DECIDEURS SOCIO-ECONOMIQUES DU SECTEUR AERONAUTIQUE**

Suite à la recherche effectuée en Master 2 Professionnel, au cours du mémoire de Master 2 Recherche de Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, nous souhaitions analyser le rôle des représentations et du sens du travail dans l'orientation des stratégies de GPEC sur la construction des processus de décisions collectives chez les décideurs socio-économiques midi-pyrénéens, dans le secteur aéronautique. Plus précisément,

nous nous intéressions aux prises de décisions et aux stratégies d'acteurs socio-économiques qui sont engagés dans la définition d'une politique concernant la transformation du travail et de l'emploi dans un contexte inter-organisationnel et interinstitutionnel. Pour prendre en charge ce processus de transformation de l'aéronautique dans la Région Midi-Pyrénées, les acteurs doivent réfléchir collectivement et trouver un compromis pour orienter cette activité économique centrale au niveau local, régional, national mais aussi européen.

Nous avons fait le choix de nous cibler sur le secteur aéronautique car il était un domaine d'activité spécifique en Région Midi-Pyrénées : tactique, concurrentiel et cyclique mais aussi un pôle européen d'excellence, un atout économique et social incontestable. Le contexte du travail y était emblématique en raison de la transformation du travail à tous les niveaux d'analyse de l'activité : concurrence mondiale, dynamique technologique, caractère stratégique au plan économique, cyclicité de l'activité, mobilité des professionnels,... De plus, de nombreuses entreprises aéronautiques et de zones consacrées à ce domaine d'activité (Aéroconstellation, Pyrène Aéro Pôle, Mécanic Vallée, Aerospace Valley) étaient implantées en Midi-Pyrénées, région située au premier plan pour l'évolution des salaires et au second plan pour la création d'emplois. Midi-Pyrénées est l'un des berceaux de l'aéronautique en raison de sa genèse. Le choix de travailler sur le secteur aéronautique pouvait nous permettre de comprendre quelles incidences la transformation du travail et l'évolution de ce secteur en Midi-Pyrénées avaient sur les dynamiques professionnelles.

Au cours de cette étude, au niveau théorique, nous souhaitons approfondir notre compréhension des notions et des mécanismes relatifs à la prise de décision dans une organisation. Mieux comprendre et éprouver les approches rationalistes, mieux interroger les stratégies d'influences, les effets des interactions et des phénomènes collectifs. De nos investigations théoriques, nous avons retenu le fait que l'individu prenait quotidiennement des décisions qui pouvaient être plus ou moins rationnelles, qu'il influait sur son environnement mais que ce dernier l'influait aussi. Autrement dit, il existe une interrelation entre l'individu et son environnement et ils s'influencent sans cesse mutuellement. Les interactions et les phénomènes collectifs jouent un rôle non négligeable dans les processus de prises de décisions de par une influence mutuelle des individus. Les relations interpersonnelles, les opinions, les valeurs du travail, les représentations sociales sont conditionnées par une culture,

une éducation, des normes qui, à leur tour, guident les pensées, les comportements et les prises de décisions des individus.

Dans ce cadre et toujours dans une approche systémique, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de 5 interlocuteurs : un élu politique d'une Mairie très engagée dans le domaine aéronautique ; un élu d'une Chambre Consulaire ; un Président ou Vice-président d'associations ou d'organismes représentant les intérêts des Petites et Moyennes Entreprises ; un acteur socio-économique du Conseil Régional ; un responsable de service dans une entreprise donneuse d'ordres. L'objectif, ici, était d'obtenir un large panel d'acteurs qui étaient amenés à prendre des décisions dans le domaine aéronautique et par là même, d'en influencer l'orientation et l'évolution. Cependant, contrairement à nos souhaits de départ, nous n'avons pas pu rencontrer toute la population désirée en raison de diverses contraintes telles que les emplois du temps très chargés des interlocuteurs par exemple. Dans cette étude, nous souhaitions percevoir les représentations des acteurs rencontrés, leurs attentes, leurs valeurs, leurs priorités, leurs manières de coopérer, d'affronter leurs divergences et de parvenir à un compromis dans le contexte très spécifique du domaine aéronautique.

Après retranscription des entretiens, nous avons effectué une analyse thématique de type « papier-crayon » des éléments relatifs à l'évolution du domaine aéronautique et aux conséquences sur la manière de travailler, aux conceptions du travail, aux priorités dans le travail, à la problématique des compétences, à la formation, au rôle d'autrui dans les prises de décisions (l'influence qu'il peut avoir sur les comportements, les actions et les réflexions des autres), aux compromis et stratégies de coopération, aux affrontements et confrontations d'opinions et de positionnements.

Suite à une analyse thématique de ces cinq entretiens, nous avons remarqué que le domaine aéronautique, et par là même, dans ses manières de travailler, avait évolué, notamment en raison de choix politiques qui avaient été pris dans l'objectif de développer ce domaine sur la région. Il se dégageait également l'idée selon laquelle les donneurs d'ordres avaient la volonté de se recentrer sur leur cœur de métier et de ce fait, de sous-traiter à l'international pour faire face à la concurrence mondiale.

Ce domaine d'activité était considéré par les interviewés eux-mêmes comme un secteur spécifique et caractéristique par rapport à d'autres : innovation, évolution des technologies, compétitivité, rentabilité, développement économique,... pour faire face au marché du travail, à la cyclicité de l'activité et à la concurrence mondiale. En effet, plus particulièrement, d'une part, l'activité cyclique engendrait de fortes baisses et augmentations de cadences de production et par là même une gestion particulière des effectifs et d'autre part, il existait une forte concurrence entre Boeing et Airbus qui nécessitait que ce dernier fasse de nombreux partenariats et collaborations. Il apparaissait donc pour les interlocuteurs qu'il était prioritaire de s'attacher au développement durable, à la maîtrise du produit et à la recherche dans le but de toujours être innovant et à la pointe du progrès.

De manière générale, les compétences et leur gestion paraissaient être des éléments fondamentaux à prendre en considération dans une entreprise pour la quasi-totalité des acteurs rencontrés mais ils n'étaient pas en accord sur la présence suffisante ou non des compétences dans le domaine aéronautique pour faire face au marché du travail. En ce qui concerne le thème de la formation, il était ressorti d'une part, qu'elle n'était pas développée en tant que telle (formation initiale ou continue), d'autre part, que les interviewés n'étaient pas en accord sur les formations à enseigner et sur les spécialités sur lesquelles il fallait insister et former les futurs professionnels du domaine aéronautique. Pour finir, il était apparu que le Lycée, lieu où se dispensait les formations, était un carrefour de coopération et d'affrontement entre divers acteurs.

Par ailleurs, il se dégagait l'idée selon laquelle les relations interpersonnelles et les interactions avec autrui avaient un effet sur les comportements, les actions et les réflexions des autres et par conséquent qu'elles jouaient un rôle non négligeable sur les prises de décisions personnelles et collectives. De plus, des stratégies de coopération et des ententes se créaient entre différents acteurs appartenant à différentes instances, organismes et/ou entreprises, et elles pouvaient donc, volontairement ou non, influencer notamment la manière de travailler. Les interviewés avaient précisé à ce propos qu'il fallait négocier avec les différents acteurs socio-économiques de la Région, du Pays et/ou du monde et qu'il était nécessaire de parvenir à un compromis, quelle que soit la décision collective. Cependant, ils nous avaient fait part de confrontations ou d'affrontements entre les acteurs sociopolitiques, ou entre les donneurs d'ordres, de luttes entre les laboratoires de recherche, des conflits à l'intérieur même des entreprises notamment lorsqu'elles étaient internationales et composées de diverses cultures. Ils mettaient en évidence le fait que les individus avaient du mal à être

« en phase » et qu'ils agissaient dans leurs propres intérêts ou du moins dans ceux de leurs propres organisations.

Les résultats de cette dernière étude nous ont confortés dans l'idée selon laquelle les acteurs socio-économiques n'ont pas forcément les mêmes intérêts, les mêmes objectifs, les mêmes représentations du domaine et des métiers sous-jacents, les mêmes priorités, les mêmes valeurs,... mais qu'ils ne décident pas individuellement et seuls dans leur « coin ». En effet, il semblerait que malgré des divergences d'opinions et de positionnements, ils soient amenés à échanger entre eux (et donc à s'influencer mutuellement) pour parvenir à un compromis et à une décision collective. De ce fait, nous pouvons nous demander comment ces acteurs, qui n'appartiennent pas forcément aux mêmes institutions et/ou organisations, n'ont pas les mêmes objectifs et représentations, la même histoire personnelle,... parviennent à se mettre d'accord sur une décision ? C'est la réponse à laquelle nous tentons de répondre dans notre travail de recherche réalisé au cours de notre doctorat. Pour ce faire, notre démarche a été de commencer par effectuer une étude préliminaire qui sera présentée brièvement dans le chapitre suivant.

### **I.3. RESULTATS SYNTHETIQUES DE L'ETUDE PRELIMINAIRE REALISEE DANS LE CADRE DE LA THESE**

Suite aux deux études réalisées et présentées dans les chapitres précédents et suite à une revue de la littérature, notre travail de thèse s'attache à analyser les conduites décisionnelles d'acteurs socioéconomiques au niveau interinstitutionnel et/ou inter-organisationnel. Autrement dit, nous souhaitons comprendre comment des acteurs appartenant à différentes institutions ou organisations arrivent à prendre une décision, collectivement, au sein d'un groupe décisionnel, en matière de politiques de formation dans le domaine aéronautique midi-pyrénéen.

Adoptant toujours l'approche systémique, selon nous, les acteurs qui appartiennent à un groupe décisionnel forment un système autour des décisions et/ou des projets relatifs aux politiques de formation et sont interdépendants les uns des autres. Ils ont chacun un rôle à jouer dans la co-construction de ces décisions et/ou de ces projets.

Dans cette perspective, nous avons cherché à recueillir les points de vue de différents acteurs, ayant des positions diverses, appartenant à plusieurs organisations du secteur aéronautique, tout en essayant d'élargir la diversité des interlocuteurs rencontrés par rapport à nos deux études antérieures. Cette démarche avait également pour but de trouver et négocier des accès à d'éventuels terrains d'étude.

Nous avons finalement rencontré un acteur socio-économique en charge de la programmation des formations régionales ; un ancien Responsable de la formation et des Ressources Humaines dans une entreprise donneuse d'ordres ; deux proviseurs de Lycées (d'un lycée public et d'un lycée privé) proposant des formations spécialisées en aéronautique ; un acteur socioéconomique appartenant à une école universitaire technologique proposant des formations spécialisées dans le domaine aéronautique ; deux responsables de services dans une école supérieure (de type « Grande Ecole ») proposant des formations dans le domaine aérospatial ; deux acteurs d'un centre d'information et observatoire régional de l'emploi et de la formation, un Directeur régional des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi ; et un acteur, appartenant au Rectorat, s'occupant notamment de la formation initiale et continue de l'aéronautique. Nous avons principalement fondé cette étude préliminaire sur des entretiens semi-directifs effectués auprès de 7 interlocuteurs. Certaines de ces personnes ont été rencontrées plusieurs fois. La quasi-totalité des entretiens a été réalisée sur le lieu de travail des acteurs interviewés et tous ont été enregistrés après avoir obtenu l'accord des personnes rencontrées.

Après avoir effectué une lecture flottante et retranscrit tous les entretiens exploratoires qui étaient riches en contenu, nous avons procédé à une analyse globale des entretiens pour en dégager les thèmes récurrents. Nous avons opté pour l'analyse thématique papier-crayon en raison de la fréquence d'utilisation de cette méthode pour des études portant sur les représentations, les motivations, les opinions, les attitudes, les valeurs, les croyances,... qui sont des éléments qui nous paraissent en jeu dans les prises de décisions individuelles et collectives. Cette technique nous a semblé adaptée à notre étude.

Dans le cadre de cette analyse thématique, nous nous sommes intéressée aux éléments relatifs aux caractéristiques socio-biographiques et aux trajectoires de formation professionnelle des acteurs interviewés, aux caractéristiques de la structure à laquelle ils appartenaient, au fonctionnement de leur structure d'appartenance, aux représentations du

domaine aéronautique, à celles de l'activité de travail, à la nature et aux stratégies de décisions individuelles et collectives. De cette étude préliminaire, nous pouvons retenir quelques éléments nous permettant de mieux comprendre le domaine aéronautique et son environnement : stratégies d'entreprises, écoles et organismes proposant des formations spécialisées dans ce secteur afin de répondre aux besoins en main-d'œuvre, instances décisionnelles jouant un rôle dans les politiques de formation,...

Tout d'abord, il est ressorti des entretiens effectués auprès des divers acteurs socioéconomiques le fait que le domaine aéronautique en Midi-Pyrénées paraissait être un domaine d'activité et un secteur industriel et économique importants pour cette région. Le fait que le principal constructeur soit implanté sur ce territoire jouait un rôle notamment sur la dynamique de l'emploi et de la formation : besoins de main-d'œuvre qualifiée pour faire face à la concurrence mondiale et stratégies de l'entreprise qui influençaient le fonctionnement d'autres organisations comme celui des entreprises sous-traitantes par exemple. Se dégagait l'idée selon laquelle les acteurs rencontrés n'étaient pas vraiment en accord sur les métiers pour lesquels il fallait former des professionnels en dehors du métier de contrôleur de gestion qui paraissait être un métier important dans les entreprises du secteur aéronautique pour les acteurs qui avaient développé ce thème. Dans la même veine, il apparaissait dans le discours des interviewés l'idée qu'une des difficultés qu'ils rencontraient dans leur activité de travail était le fait qu'il était difficile d'anticiper les besoins en compétences et par conséquent, difficile de savoir quelles formations il était nécessaire de développer.

Autre constat, pour répondre aux besoins de main-d'œuvre et de compétences, de nombreuses formations dans le domaine aéronautique existaient en Midi-Pyrénées et proposaient de se former à différents niveaux de qualification (du CAP au doctorat). Ces formations ont une certaine renommée dans ce secteur d'activité, sont appréciées sur le marché de l'emploi et cherchent à être toujours plus performantes et reconnues (recherche d'obtention d'agréments). Il existe aussi divers dispositifs régionaux permettant de se spécialiser dans ce domaine d'activité. Des ententes et/ou des partenariats entre ces organismes de formation mais aussi entre ces organismes et les entreprises permettent de développer des formations, toujours plus performantes, en adéquation avec les besoins du contexte socioéconomique.



Parallèlement, on constate que les formations ont évolué au fil du temps en raison principalement de l'évolution du domaine d'activité qui voit croître ses besoins, par exemple en termes de nouveaux métiers, mais aussi par rapport à l'évolution des technologies et à la concurrence mondiale en formant de la main-d'œuvre qualifiée. Ces formations ont pu aussi être modifiées de par des directives gouvernementales ou du fait que les étudiants aient eux-mêmes évolué.

Les personnes amenées à prendre des décisions relatives aux formations aéronautiques disent pouvoir se référer à l'avis de leurs partenaires, des branches professionnelles, des professionnels eux-mêmes et/ou à des figures charismatiques du domaine. En effet, il ressort que certains décideurs s'appuyaient sur l'avis de regroupements et/ou collectifs de travail qui n'étaient pas des instances décisionnelles pour orienter leurs stratégies d'actions. Cela leur permettait d'obtenir de l'information sur le contexte économique, l'actualité ainsi que sur les besoins en main-d'œuvre et sur les besoins en formation (mise en place de nouvelles formations ou évolution de celles déjà existantes).

En ce qui concerne le processus général mis en œuvre lors d'une prise de décision qui influe sur la création ou l'évolution d'une formation, il ressort que cela est différent au niveau applicatif selon qu'il s'agisse d'une proposition faite par une entreprise, d'une réflexion menée par l'établissement d'appartenance ou d'une directive de l'Etat. Alors que dans le dernier cas, l'institution n'a pas d'autre choix que de mettre en place la décision qui a été prise ; dans le cas où la proposition provient de l'institution elle-même ou d'une entreprise, il lui est possible de réfléchir à celle-ci, de décider de la mettre en application ou non, de la mettre en œuvre de suite ou ultérieurement dans le cas où la proposition est acceptée, mais, de manière générale, à condition d'effectuer un dossier qui soit accepté et validé par un certain nombre d'instances (exemple : Conseil d'Administration, branches professionnelles,...).

Cependant, il reste difficile de savoir si les différentes instances qui prennent des décisions ayant un effet sur le domaine aéronautique ont d'éventuels intérêts communs ou plutôt des intérêts différents puisque les acteurs interrogés n'ont pas vraiment réussi à se mettre d'accord sur ce point. En effet, alors que deux interlocuteurs nous ont fait partager l'idée selon laquelle les entreprises avaient des intérêts convergents, un troisième considérait que les instances décisionnelles pouvaient avoir des intérêts divergents mais il ne paraissait



pas inquiet par rapport à cela car il estimait qu'il suffisait de trouver un certain équilibre entre tous les partenaires pour essayer de faire quelque chose de cohérent.

Pour finir, comme nous en émettions l'hypothèse, les acteurs de la formation professionnelle en Midi-Pyrénées apparaissent tous assez puissants. Il ne semble pas qu'il y ait un seul acteur qui contrôlerait et orienterait l'ensemble mais bien plusieurs acteurs qui se contrôlent mutuellement, sans en avoir forcément conscience.

Cette étude de pré-enquête nous a en effet permis d'identifier différentes catégories d'organismes et d'acteurs professionnels, influant sur les politiques de formation du secteur aéronautique (Ecoles de formation, chambres consulaires, mairies, conseils généraux et conseil régional, acteurs socio-économiques, corps professionnels,...), mais nous a aussi fait entrevoir l'idée selon laquelle une multitude d'acteurs jouaient un rôle dans cette orientation. De manière globale, il transparaît l'idée selon laquelle il existe plusieurs acteurs qui s'influencent mutuellement lors des prises de décisions relatives à la création ou à l'évolution des formations aéronautiques, au-delà de leurs appartenances institutionnelles, notamment en raison de partages d'informations ou de l'existence de partenariats.

Cette étude préliminaire nous a aussi permis d'identifier certaines situations de décisions intéressantes à analyser pour comprendre les conduites décisionnelles en matière de politiques de formation dans le contexte d'étude qui nous préoccupe (exemple : Mise en place d'une plateforme et d'un catalogue de formations du pôle de compétitivité par Aerospace Valley ; Création ou évolution des contenus de formations au sein d'Ecoles ; Comités d'Experts ou Comités de perfectionnement (lorsqu'il y a une création, évolution de formations ou demande d'habilitation notamment) ; ...).

Pour conclure, nous indiquerons qu'en dehors des informations très intéressantes que nous avons recueillies, cette prise de contact avec divers interlocuteurs nous a amenée à expliquer et à faire connaître notre thématique de recherche et par là même, à trouver nos deux terrains d'étude. Nous tenons à préciser qu'au cours des années de doctorat, nous avons effectué d'autres entretiens dont nous nous sommes servie pour la compréhension du contexte ou de l'analyse des résultats.



## **CHAPITRE II . DESCRIPTION DES CONTENUS ET DES EFFETS DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE**

Rappelons que, dans notre recherche, nous cherchons entre autres à comprendre quels types de décisions sont amenés à prendre les participants aux réunions de travail concernant le devenir des cadres et contenus des formations professionnelles dans le secteur aéronautique, mais aussi quels sont les déterminants organisationnels, axiologiques et relationnels de cette activité de délibération qui aboutit à certains choix décisionnels.

Dans ce chapitre, nous nous attachons donc à décrire les différentes manifestations des variables que nous avons mises en relation dans notre modèle d'analyse, soit les contenus et les effets de l'activité décisionnelle, l'hétérogénéité des acteurs sur le plan de leurs positions organisationnelles et de leurs cadres de référence axiologiques, et les caractéristiques de la dynamique des groupes observés. Pour ce faire, nous commençons par aborder des éléments généraux sur les activités décisionnelles sélectionnées des deux groupes puis nous analysons les contenus et les effets des décisions, de manière descriptive avec des Khi-deux de conformité et/ou des données brutes permettant de nous rendre compte de la variabilité des situations par rapport à la fréquence d'occurrence des différentes modalités d'indicateurs de notre variable. Nous avons utilisé des Khi-deux de conformité pour mesurer les effets des différences entre les deux groupes observés (différents objets de décision, intérêt pour un diplôme de niveau différent, fréquence différente des rencontres,...). Il nous semblait donc pertinent de comparer sur un indicateur de variable la fréquence et/ou le nombre d'apparitions. Dans ce chapitre, les résultats présentés et les commentaires afférents reposent aussi sur la relecture approfondie des enregistrements et des retranscriptions de réunions ainsi que des prises de notes très détaillées et de nos observations. Cette révision systématique des discours et des événements d'interlocution que nous avons estimés saillants, nous a permis, dans cette phase d'exploitation des données de recherche, de retenir les extraits de discours les plus illustratifs des phénomènes d'interaction analysés ici.

Nous abordons tout d'abord, des éléments généraux sur les activités décisionnelles sélectionnées des deux groupes, puis, nous analysons, de manière descriptive les décisions (objet, degré de consensus exprimé, degré d'innovation,...), l'évaluation personnelle des décideurs par rapport à l'activité décisionnelle (degré de consentement et de satisfaction par rapport à la décision qui a été prise) ainsi que les effets perçus de la décision dans le futur

pour les participants (degré perçu de l'utilité, perspectives d'applicabilité, durabilité prévue des effets de la décision).

## **II.1. DESCRIPTEURS DES ACTIVITES DECISIONNELLES SELECTIONNEES DANS LES DEUX GROUPES**

En ce qui concerne les descripteurs des activités décisionnelles sélectionnées dans les deux groupes, nous allons maintenant présenter des premières distinctions générales entre les deux groupes, faire part de la durée et des objets des délibérations ainsi que du degré d'urgence dans l'application des décisions.

### **II.1.1. Premières distinctions générales entre les deux groupes**

Dans le groupe A, nous avons sélectionné 20 activités décisionnelles au cours de 7 séquences de réunions enregistrées. Ces activités ont eu lieu dans le cadre de la construction du référentiel de certification du Baccalauréat Professionnel et se sont étalées du 15 mars 2012 au 26 juin 2012. Selon la situation, les activités décisionnelles ont été réalisées par 7, 10, 11, 8, 13, 12, 5, 6 ou 8 acteurs plus ou moins actifs verbalement. Lors de ces 7 séquences décisionnelles, de une à trois activités décisionnelles ont eu lieu, en dehors des deux dernières séquences durant lesquelles il y a eu, respectivement, 5 activités décisionnelles (soit 50% des activités décisionnelles ont lieu lors des deux dernières séquences de réunion).

Dans le groupe B, nous avons identifié 20 activités décisionnelles au cours de 4 réunions que nous avons enregistrées entre le 15 mars 2012 et le 28 janvier 2013. Ces activités décisionnelles ont été réalisées, au cours de ces réunions, respectivement, par 15, 4, 13 et 11 personnes présentes, intervenant plus ou moins. 6 de ces activités décisionnelles (soit 30%) ont été réalisées lors de la première réunion que nous avons enregistrée, 9 décisions (soit 45%) ont été prises lors de la seconde, 2 décisions (soit 10%) lors de la troisième réunion et 3 décisions (soit 15%) lors de la quatrième réunion que nous avons enregistrée.

### II.1.2. Durée et objet des délibérations

Les activités décisionnelles du groupe A que nous avons sélectionnées ont duré entre 2 minutes et 43 minutes. Dans ce groupe, les activités décisionnelles qui ont demandé le moins de temps étaient relatives, soit à une action méthodologique (« *entériner* » la version d'un travail en commun), soit à la définition ou au sens de certains termes ou expressions utilisés dans le document de travail. Celles qui ont été les plus longues concernaient des échanges qui résultaient du fait de devoir rédiger (et par là même d'orienter) des activités spécifiques à certains domaines de l'aéronautique (tels que les systèmes ou la structure). Ce constat peut s'expliquer par le fait que ces échanges, qui peuvent avoir plus ou moins un rapport avec l'activité professionnelle de l'entreprise d'appartenance des acteurs, sont très importants pour certains. Pour exemple, l'un des représentants d'Airbus indiquera, lors d'une de ces activités décisionnelles, « *poser-déposer (...) c'est le cœur de l'aéronautique* ». Ainsi, nous pouvons penser que les interlocuteurs vont rentrer davantage en conflit dans ce genre de situation car il y a une confrontation interpersonnelle des valeurs et des représentations relatives aux activités professionnelles ainsi qu'à la sémantique par exemple. Or, comme cette activité est valorisée par les décideurs, ils vont moins avoir tendance à céder.

Les activités décisionnelles que nous avons identifiées lors des réunions du groupe B ont duré entre 1 minute et 17 minutes. Dans ce groupe, les activités décisionnelles qui ont été les plus rapides (1 minute environ) ont résulté généralement d'une proposition faite par l'un des participants et approuvée, en apparence, par l'ensemble des membres, de manière rapide. Il pouvait s'agir d'une proposition concernant une méthodologie à adopter pour atteindre un objectif (création du groupe de travail par exemple), d'une piste de réflexion qui était procrastinée et dont la thématique pouvait réapparaître régulièrement dans les échanges (telle que l'évolution de la formation vers de l'alternance pour l'ensemble des étudiants ou seulement pour la moitié de l'effectif), ou du questionnement d'un membre qui pouvait enrichir le débat, amener certains des participants à échanger mais dont les interactions aboutissaient rapidement à une réponse négative (contacter des entreprises non spécialisées en aéronautique mais dont l'activité pouvait être proche et les méthodes identiques afin d'élargir les possibilités d'accueil des éventuels alternants). Les activités décisionnelles qui ont demandé plus de temps concernaient des thèmes qui appelaient une réflexion collective, soit sur une nouvelle organisation de la formation en raison de son éventuelle évolution (telle que la gestion et la concordance de périodes de cours et d'alternance), soit sur une mise en

commun d'acteurs importants à intégrer dans la formation (réalisation d'un listing des entreprises à contacter pour connaître leurs avis et besoins concernant l'évolution de la licence professionnelle ou mise à jour de la liste des membres du groupe décisionnel par exemple).

### **II.1.3. Degré d'urgence dans l'application des décisions**

Dans le groupe A, les décisions qui sont prises concernent des microdécisions qui sont insérées dans un projet commun plus large qui a trait à la rédaction d'un nouveau référentiel de formation national pour deux niveaux de diplômes : le CAP et le Baccalauréat Professionnel. Jusqu'à la validation finale de la CPC, ces microdécisions peuvent être remises en question. Il est à noter, ici, que le nouveau référentiel de formation du Baccalauréat Professionnel aéronautique a été mis en œuvre à la rentrée universitaire 2013-2014. Au moment de la rédaction de la thèse, celui du CAP n'a pas été mis en place puisque les arrêtés n'ont pas encore été pris, ce qui explique que nous utilisions moins ici, les éléments relatifs au référentiel du CAP afin de garantir une confidentialité.

Dans le groupe B, les décisions qui sont prises semblent être mises en œuvre, soit immédiatement (élection d'un nouveau vice-président par exemple), soit à très court terme (rédaction d'un courrier ou mise en place d'un groupe de travail dans la quinzaine de jours qui suit la prise de décision), soit à moyen terme (au cours des deux années suivantes afin d'être intégrées dans le nouveau projet quinquennal de formation). L'urgence relative au fait de prendre des décisions quant à l'évolution de la formation est notamment en rapport avec ce projet quinquennal qui s'étend de 2014 à 2019.

## **II.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DECISIONS**

Dans cette sous-partie, nous allons apporter des éléments descriptifs relatifs aux contenus et aux effets des décisions en nous appuyant sur les indicateurs que nous avons préétablis, à savoir l'objet de décision, le degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise et son degré d'innovation, le degré de consentement et le degré de satisfaction exprimés vis-à-vis de l'activité décisionnelle, le degré d'utilité, d'applicabilité et de durabilité perçus des décisions.

### II.2.1. Objet de décision

En ce qui concerne l'objet de décision, dans le groupe A, nous observons qu'une majorité de décisions (12 activités décisionnelles sur 20) sont prises sur une « dimension rédactionnelle et sémantique » ( $\chi^2(2) = 6,700, p < .05$ ) (Cf. Annexe IV, Tableau 2). Dans ce groupe, 5 autres activités décisionnelles (sur 20) portent sur une « dimension axiologique relative à la signification du travail ».

En revanche, dans le groupe B, nous observons que les participants prennent plutôt des décisions relatives à une « dimension stratégique et/ou politique relative au fonctionnement du groupe ou de la formation » (18 activités décisionnelles sur 20) ( $\chi^2(1) = 12,80, p < .001$ ) (Cf. Annexe IV, Tableau 2). Ce résultat peut s'expliquer au regard des missions de chacun de ces deux groupes : rédiger un référentiel de formation pour le groupe A, gérer et faire évoluer une formation dans un certain environnement professionnel dans le groupe B. Dans le groupe B, la grande majorité des décisions qui ont été classées dans la catégorie « dimension stratégique et/ou politique relative au fonctionnement du groupe ou de la formation » concernent l'évolution de la formation et ont une portée locale puisqu'elles concernent seulement ce qui se passe dans le centre de formation dans lequel la Licence est enseignée. L'orientation de la formation et par là même, les décisions qui sont prises par le groupe décisionnel B, peuvent résulter de sollicitations provenant d'entreprises voisines d'un point de vue géographique, comme le fait remarquer l'acteur en charge des relations avec les industriels : « *Airbus, ils attendent* » [que la formation puisse se faire en alternance]. Cependant, elles sont prises dans une démarche plus globale puisque l'objectif est de pouvoir être en concurrence avec des formations situées à Aix et à Bordeaux et ainsi avoir des étudiants « *réellement motivés* », qui ne choisissent pas ce cursus et ce centre de formation « *par défaut* » comme l'indique le responsable de la formation. Les décisions prises par le groupe A, quant à elles, ont une portée nationale et concernent tous les lycées, écoles et centres de formation qui préparent au CAP et/ou au Baccalauréat Professionnel aéronautique.

### **II.2.2. Degré de consensus exprimé**

Concernant le degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise (Cf. Annexe IV, Tableau 5), nous n'observons pas de différence significative à l'intérieur même du groupe A ( $t_s < .05$ , *ns*). Toutefois, nous notons que, la plupart du temps, les membres de ce groupe expriment un consensus par rapport à la décision qui est prise (ce qui signifie qu'un certain nombre d'entre eux - plus ou moins important selon l'activité décisionnelle - expriment leur accord pour 8 prises de décision) ou parviennent à un « consensus apparent » (également pour 8 prises de décisions sur 16).

Les participants du groupe B, quant à eux, prennent quasiment tout le temps (14 prises de décision sur 15) des décisions par « consensus apparent » au sens d'Urfalino (2000, 2005) ( $\chi^2(3) = 11,27$ ,  $p = .001$ ). Autrement dit, comme les participants n'expriment pas de désaccord par rapport à la proposition, il est considéré que tous les membres sont d'accord avec celle-ci et la décision est donc prise. Dans ce groupe, l'élection du nouveau Vice-président est la seule activité dans laquelle le consensus a été exprimé par tous les participants. Dans cette situation, il y a un très fort degré de consensus exprimé puisque 100% des participants ont pris part à un vote à main levée en faveur de la proposition faite par le responsable de la formation. Dans les activités décisionnelles que nous avons observées dans ce groupe, et au vu des échanges que nous avons pu avoir en dehors des réunions avec certains participants, il semblerait que les décisions soient plutôt prises à l'extérieur des réunions (entre les différents responsables de la formation qui font partie de l'IUT, voire avec le Président du groupe) et ces décisions ne sont présentées aux autres membres qu'ensuite pour avis, ce qui peut expliquer le fait que, si aucun des participants n'exprime son désaccord, la décision soit adoptée.

### **II.2.3. Degré d'innovation estimée**

Concernant le degré d'innovation par rapport à la prise de décision (Cf. Annexe IV, Tableau 4), les activités décisionnelles du groupe A ( $\chi^2(2) = 7,60$ ,  $p < .05$ ) et celles du groupe B ( $\chi^2(2) = 12,40$ ,  $p < .01$ ) reproduisent en priorité partiellement l'existant plutôt que d'innover totalement ou de reproduire exactement l'existant (respectivement 12 activités décisionnelles sur 20 pour le groupe A et 14 activités décisionnelles sur 20 pour le groupe B). En d'autres termes, lorsqu'ils prennent une décision, et ce à l'intérieur de chacun des groupes,



les participants s'appuient généralement sur des idées, des documents, des orientations.... déjà mis en place, plutôt que d'en créer de nouveaux, mais ils y apportent cependant quelques changements.

#### **II.2.4. Degré de consentement exprimé**

Concernant le degré de consentement exprimé par rapport à la décision qui a été prise (Cf. Annexe IV, Tableau 3), nous n'observons pas de différence significative à l'intérieur même du groupe A ( $t_s < .05$ , *ns*) même si la modalité la plus représentée correspond à celle d'une absence de consentement exprimé (lors de 7 activités décisionnelles sur 16).

A contrario, dans le groupe B, les participants ont tendance à exprimer leur consentement (15 décisions sur 15) mais plutôt de manière faible d'un point de vue quantitatif par rapport au nombre de participants qui le font (14 décisions sur 15) ( $\chi^2(1) = 11,267$ ,  $p = .001$ ).

#### **II.2.5. Degré de satisfaction exprimée**

Nous notons que les membres du groupe A ( $\chi^2(1) = 6,250$ ,  $p < .05$ ) et ceux du groupe B ( $\chi^2(1) = 8,067$ ,  $p < .01$ ) ont tendance, généralement, à ne pas exprimer, de manière manifeste, leur satisfaction quant à la décision qui a été prise plutôt que d'exprimer de la satisfaction ou de l'insatisfaction (13 activités pour chacun des groupes, respectivement sur 16 activités pour le groupe A et 15 pour le groupe B) (Cf. Annexe IV, Tableau 6). La seule décision qui engendre l'expression de la satisfaction d'un grand nombre de participants du groupe B concerne l'élection du Vice-président : tous les participants semblent satisfaits, heureux, voire euphoriques à la suite de cette prise de décision qui a été très rapide. Dans le groupe A, l'activité décisionnelle qui a engendré la satisfaction d'un grand nombre de membres concerne la rédaction collective des données et des indicateurs de performance d'une compétence spécifique à une option du Baccalauréat Professionnel et est celle qui a duré le plus longtemps parmi les activités décisionnelles analysées. Dans ce groupe, la prise de décision qui a engendré l'expression d'une insatisfaction est relative à un objet de décision sémantique et correspond à une activité décisionnelle durant laquelle il y a eu des confrontations et des alliances entre plusieurs membres par rapport à leurs représentations des

activités professionnelles réelles. Dans cette situation, les échanges avaient lieu entre des représentants de l'Inspection Générale et de l'enseignement.

#### **II.2.6. Degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur**

Que ce soit dans le groupe A ou dans le groupe B, nous notons que très peu de participants expriment ouvertement leur sentiment d'utilité ou d'inutilité de la décision prise dans le futur (Annexe IV, Tableau 7).

#### **II.2.7. Perspectives d'applicabilité de la décision dans le futur**

Nous observons que les participants expriment très régulièrement un sentiment d'applicabilité de la décision dans le futur (Annexe IV, Tableau 8): lors de 16 activités sur 20 dans le groupe A ( $\chi^2(1) = 7,2, p < .01$ ) et lors de 19 activités décisionnelles sur 20 dans le groupe B ( $\chi^2(1) = 16,20, p < .001$ ).

#### **II.2.8. Degré de durabilité perçue**

Nous notons que les membres du groupe A ont plutôt tendance à ne pas exprimer de sentiment de durabilité de la décision (Annexe IV, Tableau 9), que ce soit à court ou long terme (50%, soit lors de 8 activités décisionnelles sur 16), alors que ceux du groupe B ont plutôt tendance à exprimer une durabilité provisoire de la décision (environ 53%, soit lors de 8 activités décisionnelles sur 15).

En synthèse, et afin de répondre à nos questions concernant les caractéristiques des décisions prises en matière de développement de la formation professionnelle, nous pouvons nous rendre compte que les deux groupes, que nous avons observés, ne prennent pas de décisions qui portent sur le même objet et nous pensons que cela provient d'abord du fait qu'ils n'ont pas les mêmes missions. Les membres de ces groupes n'expriment pas le même degré de consensus, ni le même degré de consentement, ni le même degré de durabilité perçue, vis-à-vis des décisions prises.

En termes de points communs, nous nous rendons compte que ces deux groupes opérationnels répondent à des sollicitations extérieures même si cela n'a pas la même portée (niveau national pour le groupe A et niveau local, voire régional pour le groupe B). Ils ont tendance, tous les deux, à innover partiellement dans leur prise de décision, à ne pas exprimer leur sentiment de satisfaction et leur sentiment d'utilité mais à exprimer leur relative conviction vis-à-vis de l'applicabilité de leurs décisions.



## **CHAPITRE III . CARACTERISATION DE L'HETEROGENEITE ORGANISATIONNELLE ET AXIOLOGIQUE DES ACTEURS**

Afin de rendre compte de l'hétérogénéité des acteurs, nous nous attachons à analyser, dans un premier temps, l'hétérogénéité organisationnelle en présentant des informations relatives au type d'organisation à laquelle les participants appartiennent, aux secteurs d'activités et aux fonctions professionnelles qu'ils représentent lors des activités décisionnelles sélectionnées. Dans un deuxième temps, nous caractérisons l'hétérogénéité axiologique des acteurs en nous appuyant sur les valeurs citées par les répondants comme étant celles de leur entreprise d'appartenance ainsi que sur les compétences que les acteurs ont citées comme étant celles les plus importantes à posséder pour le titulaire d'un diplôme aéronautique (Baccalauréat Professionnel ou Licence Professionnelle selon le groupe).

### **III.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'HETEROGENEITE ORGANISATIONNELLE**

Comme nous l'avons évoqué, dans notre partie méthodologique, chacun des deux groupes opérationnels que nous avons observés est composé de membres appartenant à différentes organisations. Cette hétérogénéité relative à l'organisation d'appartenance des membres est plus ou moins prégnante lors des réunions (et par là même, lors des activités décisionnelles analysées) puisque tous les acteurs ne sont pas toujours présents. Ainsi une organisation, un secteur professionnel, des fonctions professionnelles vont être plus ou moins représentés d'une réunion à une autre, et ainsi, d'une activité décisionnelle à une autre.

#### **III.1.1. Taux de représentants pour chaque organisation**

Nous pouvons nous rendre compte d'abord que, lors des activités décisionnelles retenues dans l'analyse, par rapport au nombre de personnes qui les représentent, les services ministériels sont surreprésentés par rapport aux entreprises. En effet, cela est le cas dans 80% des activités pour le groupe A (soit 16 activités décisionnelles sur 20) et dans 70% des activités pour le groupe B (soit 14 activités décisionnelles sur 20). Au final, nous pouvons constater que ce sont certains de ces services ministériels (comme par exemple l'Education Nationale) qui ont en charge et qui sont responsables de la formation et, par là même, il est

primordial que ces représentants soient présents lorsque des décisions qui se rapportent à la formation et à son orientation sont prises.

### **III.1.2. Taux de représentation des différentes organisations**

Nous pouvons remarquer que le groupe A est constitué de représentants qui appartiennent à 5 à 10 organisations différentes selon les rencontres (Cf. Tableau 1 de la page 146). Nous pouvons noter que dans 45% des activités décisionnelles que nous avons analysées, 6 organisations étaient représentées. Les autres situations dans lesquelles il y a eu le plus d'activités décisionnelles sont celles où 8 entreprises différentes étaient représentées dans le groupe (30%).

Le groupe B, quant à lui, est composé de 2 à 7 organisations différentes selon les réunions (Cf. Tableau 1 de la page 146). Dans 45% des cas, les activités décisionnelles ont eu lieu lorsqu'il n'y avait que 2 organisations différentes représentées. Dans 55% des cas, 6 ou 7 organisations différentes étaient représentées dans le groupe (respectivement 30% lorsque 7 organisations différentes étaient représentées, et 25% lorsque 6 organisations différentes étaient représentées).

### **III.1.3. Taux de représentation des différents secteurs**

En termes de secteurs d'activité représentés (secteur de l'enseignement et de la formation professionnelle, secteur professionnel de la construction, secteur professionnel de la maintenance, secteur professionnel de l'équipementier, secteur de la sous-traitance), nous pouvons nous rendre compte, là aussi, d'une certaine hétérogénéité. En effet, selon les situations de délibération, un seul secteur pouvait être représenté alors que dans d'autres situations, 4 secteurs pouvaient l'être. Nous pouvons penser que plus il y a de secteurs d'activité représentés, plus il y a une hétérogénéité relative à l'organisation d'appartenance entre les participants au sein du groupe décisionnel.

Plus précisément, pour le groupe A, nous pouvons observer que les situations dans lesquelles il y a eu le plus d'activités décisionnelles correspondent à celles où un seul secteur était représenté à l'intérieur du groupe. Pour le groupe B, nous pouvons faire le même constat. La situation dans laquelle il y a eu le plus d'activités décisionnelles est celle où il y avait le moins de secteurs d'activité représentés.

Nous pouvons également préciser que le secteur de l'enseignement et de la formation est celui qui est le plus représenté dans les activités décisionnelles sélectionnées, tous groupes confondus (39 activités décisionnelles sur 40). La seule activité décisionnelle qui a eu lieu lorsqu'il n'y avait pas une surreprésentation du secteur de l'enseignement et de la formation est une activité dans laquelle il y avait une forte présence, mais équilibrée, des représentants faisant partie du secteur de la construction et de celui de l'enseignement et de la formation.

Nous pouvons donc constater que, lors des activités décisionnelles des deux groupes opérationnels observés, le secteur de l'enseignement et de la formation est surreprésenté d'un point de vue quantitatif, ce qui concorde avec ce que nous avons remarqué concernant la distinction entre les représentants d'un service ministériel et ceux d'une entreprise. En ce qui concerne les autres secteurs professionnels, c'est celui de la construction qui est le plus souvent surreprésenté par rapport aux autres secteurs. D'après nos observations, ce secteur est constitué principalement par des représentants de l'entreprise Airbus.

#### **III.1.4. Statuts et fonctions professionnelles**

Dans le groupe A, ce sont les inspecteurs généraux qui sont le plus souvent surreprésentés lors des activités décisionnelles (50% des situations). La fonction qui est le plus souvent surreprésentée, dans le groupe B, est celle des enseignants (55%) (Cf Annexe IV., Tableau 10). Ce constat peut s'expliquer par le fait que les inspecteurs généraux et les enseignants (respectivement pour le groupe A et pour le groupe B) semblent être les responsables formels de la formation que les groupes observés tentent de faire évoluer. Dans le groupe B, dans 30% des cas, la fonction la plus représentée (après celles des enseignants) est celle des employés d'entreprises ou d'associations professionnelles. Nous constatons aussi une surreprésentation des enseignants dans 25% des activités décisionnelles observées dans le groupe A. Nous notons aussi une forte représentation équilibrée d'enseignants et d'inspecteurs pour 25% des activités décisionnelles sélectionnées dans le groupe A.

En synthèse, nous pouvons observer une tendance similaire dans les deux groupes observés en ce qui concerne le type d'organisation surreprésenté lors des activités décisionnelles, c'est-à-dire que les services ministériels sont surreprésentés par rapport aux autres entreprises. Nous pouvons faire le même constat concernant le secteur d'activité le plus représenté dans ces groupes décisionnels : il s'agit de celui de l'enseignement et de la formation, quel que soit le groupe. Nous notons également, pour les deux groupes, que les situations dans lesquelles il y a eu le plus d'activités décisionnelles correspondent à celles où il y a le moins de secteur d'activité représenté.

Par contre, nous pouvons nous rendre compte du fait que le groupe A est composé d'une plus grande hétérogénéité en ce qui concerne le taux d'organisations différentes représentées dans le groupe (entre 5 et 10 selon les activités décisionnelles) par rapport au groupe B dans lequel il y a entre 2 à 7 organisations différentes représentées lors des activités décisionnelles observées. Nous notons également une différence entre les deux groupes en ce qui concerne les statuts et fonctions surreprésentés majoritairement lors des activités décisionnelles (surreprésentation des inspecteurs généraux dans le groupe A, surreprésentation des enseignants dans le groupe B).

### **III.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'HETEROGENEITE AXIOLOGIQUE**

Dans ce sous-chapitre, nous nous attachons à définir l'hétérogénéité axiologique des participants en nous appuyant sur les valeurs citées par les répondants comme étant celles de leur organisation d'appartenance mais aussi en nous appuyant sur les compétences qu'ils considèrent être celles que doit posséder un professionnel de l'aéronautique lorsqu'il est titulaire d'un Baccalauréat Professionnel (groupe A) ou d'une Licence Professionnelle de Maintenance (groupe B).

#### **III.2.1. Hétérogénéité axiologique relative aux valeurs de l'organisation**

Dans ce sous-chapitre, nous rendons compte de la spécificité des valeurs citées par les répondants comme étant celles de leur organisation d'appartenance. Avant de rentrer davantage dans le détail, nous pouvons, dès à présent, indiquer en ce qui concerne les données brutes, que les répondants qui appartiennent à une même organisation n'ont majoritairement pas cité les mêmes valeurs. Dans les cas où ils nommaient une même valeur, elle n'était pas



forcément classée à la même position. Ce constat permet de déduire que chaque participant témoigne de son propre rapport aux valeurs de son organisation d'appartenance.

Pour cette analyse, nous avons ordonné les valeurs citées dans la classification des 11 valeurs de Schwartz (2006) : l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la conformité, la tradition, la bienveillance, l'universalisme, la spiritualité comme présentées dans la partie théorique. Afin de hiérarchiser les valeurs qui ont été citées, nous avons coté ces compétences de la plus importante (6 points) à la moins importante (1 point) (Cf. Annexe VIII). Ce classement s'appuie ainsi sur l'ordre établi par les répondants lorsqu'ils ont répondu au questionnaire. Pour nous rendre compte de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des valeurs citées par les répondants par rapport à la classification de Schwartz, nous nous appuyons sur le critère de l'écart-type. Ainsi, plus l'écart-type est grand, plus les réponses des participants sont différentes les unes des autres pour une même valeur. Plus il est petit, plus les répondants sont en accord.

### **III.2.2. Analyse descriptive de l'hétérogénéité axiologique relative aux valeurs de l'organisation pour le groupe A**

Les valeurs de l'organisation d'appartenance jugées comme étant les plus importantes pour l'ensemble des répondants du groupe A (19 répondants) (Cf. Tableau 2 dans le document présent), concernent principalement la « conformité » ( $M = 5,42$  ;  $ET = 4,30$ ), suivie de la « réussite » ( $M = 2,89$  ;  $ET = 3,38$ ) et de la « bienveillance » ( $M = 2,89$  ;  $ET = 4,20$ ). Les valeurs qui n'ont pas du tout été citées par les répondants de ce groupe concernent les valeurs de l'hédonisme, du pouvoir et de la spiritualité (respectivement  $M = 0$  ;  $ET = 0$ ).

Par ailleurs, les écarts-types permettent de nous rendre compte que les valeurs sur lesquelles les répondants ont le plus une opinion hétérogène concernent la « conformité » ( $M = 5,42$  ;  $ET = 4,30$ ), la « bienveillance » ( $M = 2,89$  ;  $ET = 4,20$ ) et « l'universalisme » ( $M = 1,84$  ;  $ET = 3,73$ ). A ce propos, il semblerait qu'il y ait une certaine hétérogénéité des opinions quant aux valeurs qui semblent les plus importantes dans leur organisation d'appartenance.

**Tableau 2: Statistiques descriptives des valeurs de l'organisation d'appartenance citées par les répondants du groupe A**

	Total des citations pondérées	M	$\sigma$
Autonomie	12	0,63	1,89
Stimulation	14	0,74	1,82
Hédonisme	0	0	0
Réussite	55	2,89	3,38
Pouvoir	0	0	0
Sécurité	25	1,4	2,5
Conformité	103	5,42	4,30
Tradition	10	0,53	1,35
Bienveillance	55	2,89	4,20
Universalisme	35	1,84	3,73
Spiritualité	0	0	0

### III.2.3. Analyse descriptive de l'hétérogénéité axiologique relative aux valeurs de l'organisation pour le groupe B

Les valeurs de l'organisation d'appartenance jugées comme étant les plus importantes pour l'ensemble des répondants du groupe B (9 répondants) (Cf. Tableau 3 ci-dessous), concernent aussi principalement la « conformité » ( $M = 7,11$ ;  $ET = 4,2$ ), suivie de la « sécurité » ( $M = 4,11$  ;  $ET = 4,28$ ) et de la « réussite » ( $M = 3,67$  ;  $ET = 4,21$ ). Les valeurs qui n'ont pas du tout été citées par les répondants de ce groupe concernent là aussi les valeurs de l'hédonisme, du pouvoir et de la spiritualité et aussi celle de la tradition (respectivement  $M = 0$  ;  $ET = 0$ ). Les écarts-types permettent de nous rendre compte que les valeurs sur lesquelles les répondants ont le plus une opinion hétérogène sont également celles citées comme étant les plus importantes.

**Tableau 3: Statistiques descriptives des valeurs de l'organisation d'appartenance citées par les répondants du groupe B**

	Total des citations pondérées	M	$\sigma$
Autonomie	15	1,67	2,18
Stimulation	2	0,22	0,44
Hédonisme	0	0	0
Réussite	33	3,67	4,21
Pouvoir	0	0	0
Sécurité	37	4,11	4,28
Conformité	64	7,11	4,2
Tradition	0	0	0
Bienveillance	22	2,44	2,24
Universalisme	2	0,22	0,67
Spiritualité	0	0	0

Nous pouvons donc nous rendre compte que les valeurs citées (après classement selon la typologie de Schwartz et pondération), tout groupe confondu, appartiennent aux mêmes catégories, soit la conformité et la réussite. Néanmoins, il apparaît une hétérogénéité des opinions interpersonnelles quant à l'importance accordée à ces valeurs, ce qui signifie que pour certains, elles sont très importantes, citées plusieurs fois et placées dans les premières positions alors que d'autres ne les nomment pas du tout. Nous pouvons également nous rendre compte que les répondants ne citent pas de valeurs appartenant à l'hédonisme, au pouvoir et à la spiritualité. La seule différence d'opinion chez ces individus au sujet des valeurs considérées comme les plus importantes concerne la bienveillance et la sécurité (respectivement valorisées par le groupe A et par le groupe B).

Selon Huteau (2013), en France, ce sont l'universalisme, l'autonomie et la bienveillance qui sont les valeurs considérées les plus importantes. Nous pouvons donc penser que les valeurs avancées par les répondants sont une des spécificités du champ de l'enseignement/de la formation (surreprésenté dans les groupes observés) et/ou du domaine aéronautique. Nous avançons cette hypothèse en raison du fait qu'il semblerait que les valeurs citées par les répondants qui appartiennent à une même organisation font partie d'une même catégorie de valeurs dans la classification de Schwartz.

### **III.3. ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'HETEROGENEITE RELATIVE AUX COMPETENCES CITEES PAR LES REpondANTS**

Dans ce sous-chapitre, nous nous attachons à décrire l'hétérogénéité des compétences qui sont citées comme étant celles les plus importantes que le titulaire d'un diplôme (soit un Baccalauréat professionnel, soit une Licence professionnelle) doit posséder selon les répondants (20 répondants pour le groupe A, 12 répondants pour le groupe B). En raison du fait que nous avons décidé d'observer les activités décisionnelles du Baccalauréat Professionnel plutôt que celles du CAP (pour le groupe A), cela afin de garantir la confidentialité relative au référentiel de formation du CAP qui n'a pas encore été publié et mis en place, dans cette sous-partie relative aux compétences citées, nous nous appuyons seulement sur les compétences nommées par les répondants pour le Baccalauréat, et non pour le CAP. Toutefois, nous pouvons indiquer que, dans une très grande majorité de cas, les compétences citées comme étant les plus importantes à posséder pour le titulaire d'un CAP (pour un même répondant) étaient identiques à celles citées pour le Baccalauréat, ou similaires (c'est-à-dire qu'il s'agissait de la même compétence mais d'un niveau de technicité plus faible pour le CAP que pour le Baccalauréat).

Afin de hiérarchiser les compétences qui ont été citées, nous avons coté ces compétences de la plus importante (5 points) à la moins importante (1 point). Ce classement s'appuie ainsi sur l'ordre établi par les répondants lorsqu'ils ont répondu au questionnaire. Nous avons ensuite regroupé les compétences rapportées dans les 6 catégories explicitées dans notre partie méthodologique : « Savoir-être transversal à tous les corps de métiers », « Savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers de l'aéronautique », « Savoir-faire transversal à tous les corps de métiers », « Savoir-faire technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers de l'aéronautique », « Connaissance générale transversale à tous les corps de métiers », « Connaissance technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers de l'aéronautique ». Afin de nous rendre compte de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des opinions des répondants par rapport à une catégorie de compétences, nous nous appuyons sur le critère de l'écart-type (Cf. Annexe IX). Ainsi, plus l'écart-type est grand, plus les réponses des participants sont différentes les unes des autres. Plus il est petit, plus les répondants sont en accord.

### III.3.1. Analyse descriptive de l'hétérogénéité des compétences attendues par le groupe A pour un titulaire du Baccalauréat professionnel aéronautique

Les compétences jugées comme étant les plus importantes à posséder par le titulaire d'un Baccalauréat professionnel, pour l'ensemble des répondants du groupe A (Cf. Tableau 4 dans le document présent), concernent principalement des compétences classées dans la catégorie des « savoir-faire techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique » ( $M = 8,95$  ;  $ET = 5,49$ ). Il peut s'agir, par exemple, de compétences ayant trait au fait d'« *exploiter une documentation technique* », d'« *inspecter un aéronef ou une partie d'aéronef* » ou encore d'« *effectuer des essais et des diagnostics* ». Les compétences les moins citées par les répondants du groupe A sont celles qui concernent les connaissances, que ce soit les « connaissances générales [et] transversales à tous les corps de métiers » ( $M = 0$  ;  $ET = 0$ ) ou celles qui sont « techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique » ( $M = 0,1$  ;  $ET = 0,31$ ).

Par ailleurs, les écarts-types permettent de nous rendre compte que les répondants ont une opinion homogène quant au fait que les compétences relatives aux « connaissances générales [et] transversales à tous les corps de métiers » ( $M = 0$  ;  $ET = 0$ ) et les « connaissances techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique » ( $M = 0,1$  ;  $ET = 0,31$ ) ne sont pas importantes pour le titulaire d'un Baccalauréat professionnel aéronautique puisque, quasiment, aucune compétence n'a été classée dans ces deux catégories. Par contre, nous pouvons noter une grande hétérogénéité au niveau de l'importance accordée aux compétences catégorisées dans les « savoir-faire techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à un métier spécifique du domaine aéronautique » ( $M = 8,95$  ;  $ET = 5,49$ ). En d'autres termes, les répondants ne s'accordent pas sur le fait que ces compétences soient ou non importantes pour le titulaire d'un Baccalauréat professionnel : certains ne citent que des compétences appartenant à cette catégorie alors que d'autres n'en évoquent aucune.

**Tableau 4: Statistiques descriptives relatives aux compétences attendues par les membres du groupe A concernant le titulaire d'un Baccalauréat Professionnel**

	Total des citations pondérées	M	$\sigma$
Savoir-être transversal à tous les corps de métiers	32	1,6	2,98
Savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique	44	2,2	3,36
Savoir-faire transversal à tous les corps de métiers	7	0,35	1,18
Savoir-faire technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique	179	8,95	5,49
Connaissance générale transversale à tous les corps de métiers	0	0	0
Connaissance technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique	2	0,1	0,31

### **III.3.2. Analyse descriptive de l'hétérogénéité des compétences attendues par les répondants du Groupe B pour un titulaire d'une Licence Professionnelle aéronautique**

Les compétences considérées comme étant les plus importantes à posséder par un titulaire d'une Licence Professionnelle de Maintenance Aéronautique (LPMA), pour l'ensemble des répondants du groupe B (Cf. Tableau 5 du document présent), sont prioritairement des compétences classées dans la catégorie des « savoir-faire techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique » ( $M = 4,5$  ;  $ET = 4,76$ ), suivies de celles relatives aux « connaissances techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique » ( $M = 4$  ;  $ET = 5,12$ ). Les compétences les moins citées par les répondants du groupe B sont celles regroupées dans la catégorie « Connaissance générale transversale à tous les corps de métiers » ( $M = 0,34$  ;  $ET = 1,15$ ), telles que la « *connaissance du métier* ».

Par ailleurs, les écarts-types permettent de nous rendre compte d'une grande hétérogénéité au niveau de l'importance accordée aux « connaissances techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique » ( $M = 4$  ;  $ET = 5,12$ ), alors que ces dernières n'étaient quasiment pas abordées dans le groupe A (en ce qui concerne le Baccalauréat professionnel). En d'autres termes, ces compétences font débat dans le groupe B : certains répondants considèrent que ces connaissances (qui se

réfèrent par exemple aux « *connaissances de base des techniques mises en œuvre pour la conception et l'exploitation des avions* » ou aux « *connaissances réglementaires* ») sont primordiales pour les titulaires d'une LPMA (classées principalement en première, deuxième, troisième position) alors que d'autres acteurs n'évoquent aucune compétence appartenant à cette catégorie. En appui sur l'écart-type, nous pouvons faire le même constat pour les compétences regroupées dans la catégorie « *savoir-faire technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique* » (comme par exemple les « *techniques aéronautiques* » ou l'« *application du cadre réglementaire aéronautique* ») ( $M = 4,5$  ;  $ET = 4,76$ ). En effet, les personnes qui évoquent des compétences de cette catégorie en nomment plusieurs et/ou les situent plutôt dans les premières positions alors que d'autres acteurs n'évoquent aucune compétence appartenant à cette classe. Nous pouvons, de plus, nous rendre compte, que les décideurs ont une opinion homogène en ce qui concerne le fait que les compétences regroupées dans la catégorie « *connaissance générale transversale à tous les corps de métiers* » ne sont pas importantes pour les titulaires d'une Licence professionnelle en aéronautique ( $M = 0,34$  ;  $ET = 1,15$ ).

Dans un deuxième temps, il sera donc intéressant d'analyser l'influence de cette hétérogénéité sur certains indicateurs relatifs aux effets et aux contenus de la décision ainsi que sur ceux de la dynamique groupale.

**Tableau 5: Statistiques descriptives relatives aux compétences attendues par les membres du groupe B concernant le titulaire d'une Licence Professionnelle de Maintenance aéronautique**

	Total des citations pondérées	$M$	$\sigma$
Savoir-être transversal à tous les corps de métiers	11	0,92	1,78
Savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique	32	2,67	3,50
Savoir-faire transversal à tous les corps de métiers	14	1,17	1,75
Savoir-faire technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique	55	4,58	4,76
Connaissance générale transversale à tous les corps de métiers	4	0,34	1,15
Connaissance technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers du domaine aéronautique	48	4	5,12

En résumé, quel que soit le groupe, de manière globale, nous pouvons observer que les compétences citées comme étant les plus importantes pour le titulaire d'un diplôme de l'aéronautique (selon les répondants et après pondération) correspondent à des savoir-faire techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers de l'aéronautique. Néanmoins, nous notons une hétérogénéité des opinions sur l'importance de ces compétences. Autrement dit, certains vont considérer qu'elles sont très importantes alors que d'autres ne vont pas du tout les évoquer.

Par contre, nous pouvons nous rendre compte que les répondants des deux groupes s'accordent à penser que le titulaire d'un Baccalauréat professionnel ou d'une Licence de Maintenance Aéronautique n'a pas besoin de posséder des connaissances générales transversales à tous les corps de métier.

Au vu de ces résultats, nous pouvons imaginer que les décideurs se représentent le professionnel aéronautique comme étant spécialisé dans un métier ou une activité technique et spécifique mais comme n'ayant pas besoin de posséder de connaissances générales.



## **CHAPITRE IV . CARACTERISATION DE LA DYNAMIQUE GROUPALE**

Dans ce chapitre, nous allons nous attacher à caractériser la variable relative à la dynamique groupale. Pour ce faire, dans un premier temps, nous fournissons des informations qui permettent de mieux saisir le contexte institutionnel dans lequel se déroulent les rencontres, ensuite, nous présentons et commentons, la variabilité des indicateurs que nous avons retenus dans notre partie méthodologique, à savoir les relations de confrontation et d'alliance interindividuelles.

### **IV.1. ELEMENTS DE CONTEXTE RELATIFS A LA DYNAMIQUE GROUPALE**

Avant de décrire ce qui se passe réellement dans la dynamique groupale au cours des activités décisionnelles que nous avons observées (en termes de confrontations et d'alliances), il nous semble important de donner des informations recueillies parallèlement par questionnaire, afin d'avoir une vision plus générale du contexte dans lequel elles se déroulent, et ainsi approcher certaines des raisons de confrontations ou d'alliances éventuelles au cours des rencontres. Ainsi, nous évoquons dans ce sous-chapitre, les raisons pour lesquelles les répondants ont intégré les groupes décisionnels que nous avons observés, les objectifs qu'ils poursuivent en y participant, la fréquence des contacts que les participants ont en dehors des réunions et si tel est le cas, les raisons qui sont évoquées pour justifier ces contacts ainsi que les personnes entre qui ces contacts ont lieu.

#### **IV.1.1. Motifs d'entrée et de participation aux groupes**

De manière générale, il semblerait que, les participants du groupe A ont, majoritairement, intégré ce groupe décisionnel car cela leur avait été demandé par leur hiérarchie ou par leur institution (20% des répondants ont évoqué cette raison) (Cf. tableau 6). D'autres répondants de ce groupe (16%) ont un intérêt professionnel pour les formations aéronautiques et/ou un intérêt stratégique pour l'évolution de celles-ci dans un certain sens (être au plus près de l'information, intérêt pour le secteur de l'électronique ou pour le métier de câbleur aéronautique dans la formation,...). 16% également des répondants de ce groupe ont évoqué le souhait que le monde de l'industrie soit en adéquation avec celui de la formation et pour eux c'est une raison expliquant le fait d'avoir intégré le groupe A.

Cette dernière raison est également évoquée par 33,33% des répondants du groupe B. 22,22% des répondants de ce groupe ont aussi mentionné le fait d’avoir été cooptés par les membres appartenant déjà à celui-ci et/ou en raison de responsabilités dans le groupe (réponse donnée par 16,67% des répondants). Cette dernière raison évoquée semble liée, dans ce groupe, aux responsabilités que les répondants ont à leur charge au sein de l’organisme qui délivre la formation en question.

Il nous semble important, ici, de préciser que plutôt que d’être restrictifs et de nous contenter d’une seule réponse, nous avons tenu compte de plusieurs réponses par répondant car leur choix pouvait être motivé par plusieurs raisons. Il y a eu, respectivement 25 réponses pour le groupe A qui comporte 20 répondants (pour cette question) et 18 réponses pour le groupe B qui est composé de 12 répondants.

**Tableau 6: Raisons pour lesquelles les répondants ont intégré les groupes décisionnels A et B**

	Groupe A	Groupe B
Intérêt personnel ( <i>ex : envie de connaître de nouvelles choses</i> )	2 réponses /25 Soit 8%	
Demande et/ou invitation hiérarchique ou institutionnelle	5 réponses /25 Soit 20%	
Cooptation		4 réponses /18 Soit 22,22%
Participation antérieure au groupe	3 réponses /25 Soit 12%	2 réponses /18 Soit 11,11%
Responsabilité(s) dans le groupe ou au sein de l’établissement de formation	2 réponses /25 Soit 8 %	3 réponses /18 Soit 16.67%
Apport de conseils, informations sur des domaines spécifiques	3 réponses /25 Soit 12%	1 réponse /18 Soit 5,56%
Représentant d’une entreprise, d’une école	2 réponses /25 Soit 8%	
Adéquation entre le monde de l’industrie et la formation	4 réponses /25 Soit 16%	6 réponses /18 Soit 33,33%
Intérêt professionnel et/ou stratégique pour les formations aéronautiques	4 réponses /25 Soit 16 %	2réponses /18 Soit 11,11%

*NB : Les pourcentages sont arrondis*

Certains répondants font part du fait qu'ils poursuivaient plusieurs objectifs en participant à ces groupes (Cf. tableau 7). Pour information, il se trouve que pour cette question, 18 personnes ont bien voulu répondre à la question pour le groupe A et 11 pour le groupe B.

**Tableau 7: Objectifs poursuivis par les répondants en participant aux groupes décisionnels A et B**

	Groupe A	Groupe B
Adaptation entre les besoins des entreprises, la formation des étudiants et leur future évolution professionnelle	10 réponses /28 Soit 35,71%	7 réponses /15 Soit 46,66%
Participation à l'évolution des formations aéronautiques (définition des compétences et des savoirs visés ; suivi et continuité dans la gestion et les orientations ; cohérence, lisibilité, structuration des diplômes, ...)	6 réponses /28 Soit 21,43%	2 réponses /15 Soit 13,33%
Intérêt personnel dans le domaine professionnel (mutation ; élargir son champ d'intervention, ses contacts)	2 réponses /28 Soit 7,14%	
Développement d'un secteur particulier dans la formation (ex : sciences humaines ; secteur électronique, structure,...)	3 réponses /28 Soit 10,72%	1 réponse /15 Soit 6,67%
Veille de la place stratégique des acteurs (fidélisation des acteurs économiques ; enrichissement des entreprises potentiellement intéressées par les formations, équilibre de la place des décideurs)		2 réponses/15 Soit 13,33%
Apporter un point de vue extérieur, une aide, des compétences	5 réponses /28 Soit 17,86 %	1 réponse /15 Soit 6.67%
Faciliter la mobilité internationale	1 réponse /28 Soit 3,57%	1 réponse /15 Soit 6,67 %
Défendre les intérêts de son entreprise d'appartenance (ex : Airbus) ou apporter une compétence spécifique dans sa région	1 réponse /28 Soit 3,57%	1 réponse /15 Soit 6,67%

*NB : Les pourcentages sont arrondis*

Nous notons que l'objectif le plus cité lié à la participation à ces groupes est le fait de trouver une adéquation entre les besoins des entreprises et la formation qui est enseignée aux étudiants, c'est-à-dire qu'à travers leurs réponses, les répondants nous font part du fait qu'ils souhaitent que les programmes de formation s'adaptent aux besoins de l'entreprise, et/ou permettent aux étudiants de pouvoir être embauchés et d'évoluer au sein des entreprises. En effet, cet objectif est cité par 35,71% des répondants du groupe A et par 46,66% de ceux du groupe B. Il semble également important pour les répondants des deux groupes de faire partie

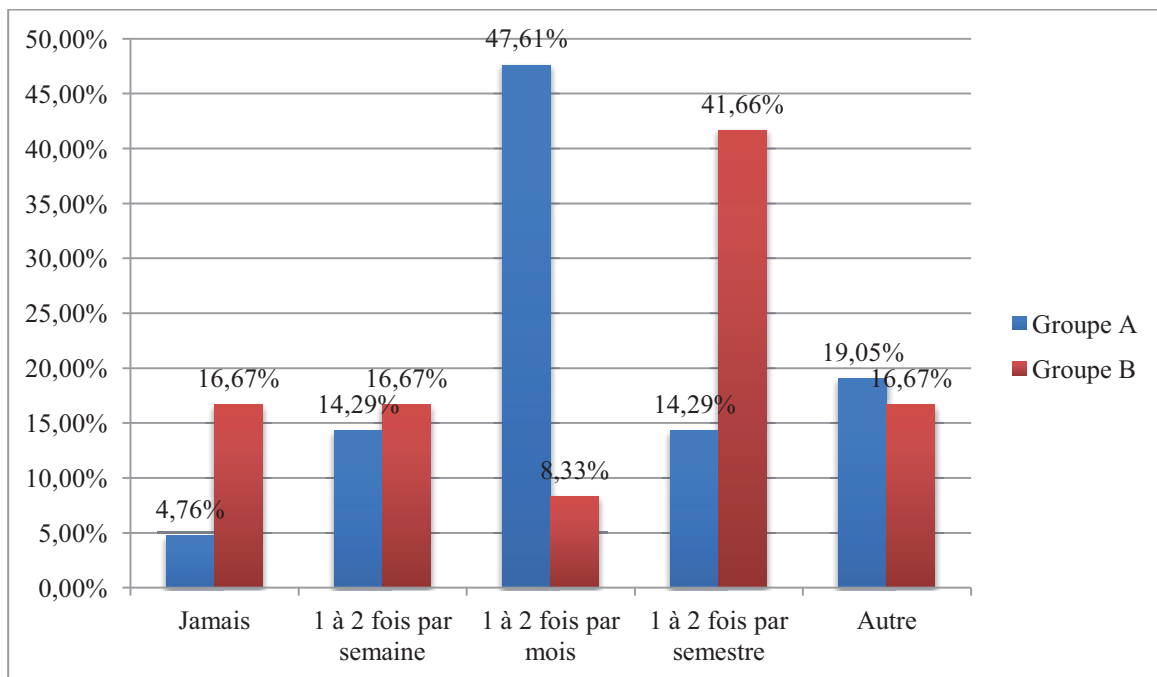
de ces groupes afin de participer à l'évolution des formations aéronautiques, qu'il s'agisse de définir les compétences et les savoirs visés dans la rédaction des programmes de formation, et/ou de porter une attention particulière au suivi et à la continuité des orientations ; à la cohérence, la lisibilité et la structuration des diplômes. Cet objectif est cité par 21,43% des répondants du groupe A et par 13,33% de ceux du groupe B. Certains répondants du groupe A nous font part aussi du fait que l'objectif qu'ils poursuivent en participant au groupe est d'apporter un point de vue extérieur, une aide et/ ou des compétences spécifiques (objectif poursuivi par 17,86% des répondants) alors que ceux du groupe B indiquent plutôt qu'ils participent au groupe afin de veiller à la place occupée par les acteurs aéronautiques (13,33% des répondants évoquent cet objectif). Par contre, nous pouvons observer que pour ce dernier objectif, alors que certains souhaitent fidéliser les acteurs économiques dans le but notamment de posséder un vivier plus important d'entreprises intéressées par la formation, d'autres s'attachent à ce que les décisions ne soient pas prises uniquement par des représentants d'Airbus.

#### IV.1.2. Les relations informelles en dehors des réunions

En ce qui concerne la fréquence des contacts qui ont lieu entre les répondants en dehors des réunions (Cf. Figure 13, ci-contre), nous pouvons observer que ceux du groupe A se contactent majoritairement 1 à 2 fois par mois (47,61% des répondants) alors que dans le groupe B, cela n'arrive que 1 à 2 fois par semestre (41,66% des répondants). Cela peut s'expliquer notamment par le fait que les réunions du premier groupe ont lieu plus régulièrement que celles du deuxième groupe (pour rappel, respectivement, en moyenne : 1 fois par mois pour le groupe A, 1 fois par semestre pour le groupe B). Les réponses classées dans la catégorie « autre » permettaient aux répondants de répondre à la question de manière libre. Ces réponses correspondent à : « *occasionnellement* », « *1 à 2 fois par trimestre* », « *de temps en temps* » ou « *si le besoin s'en fait sentir* ».

Il est à noter que certains répondants ont pu expliquer qu'ils avaient des contacts avec des participants des groupes en dehors des réunions pour plusieurs raisons (Cf. Tableau 8, ci-dessous). Les répondants des 2 groupes se contactent en dehors des réunions pour des raisons différentes. Alors que ceux du groupe A ont des contacts, majoritairement, en raison d'échanges relatifs aux décisions qui ont été prises par le groupe (avancer la rédaction des

référentiels en petits groupes par exemple) (raison évoquée par 46,87% des répondants) et/ou pour élaborer des stratégies entre participants (raison évoquée par 18,75% des répondants) ; ceux du groupe B se contactent davantage, en dehors des réunions, pour la gestion, l'organisation et le suivi au quotidien de la formation comme nous l'avons déjà indiqué ; et/ou pour réfléchir et échanger sur l'évolution de la formation en général.

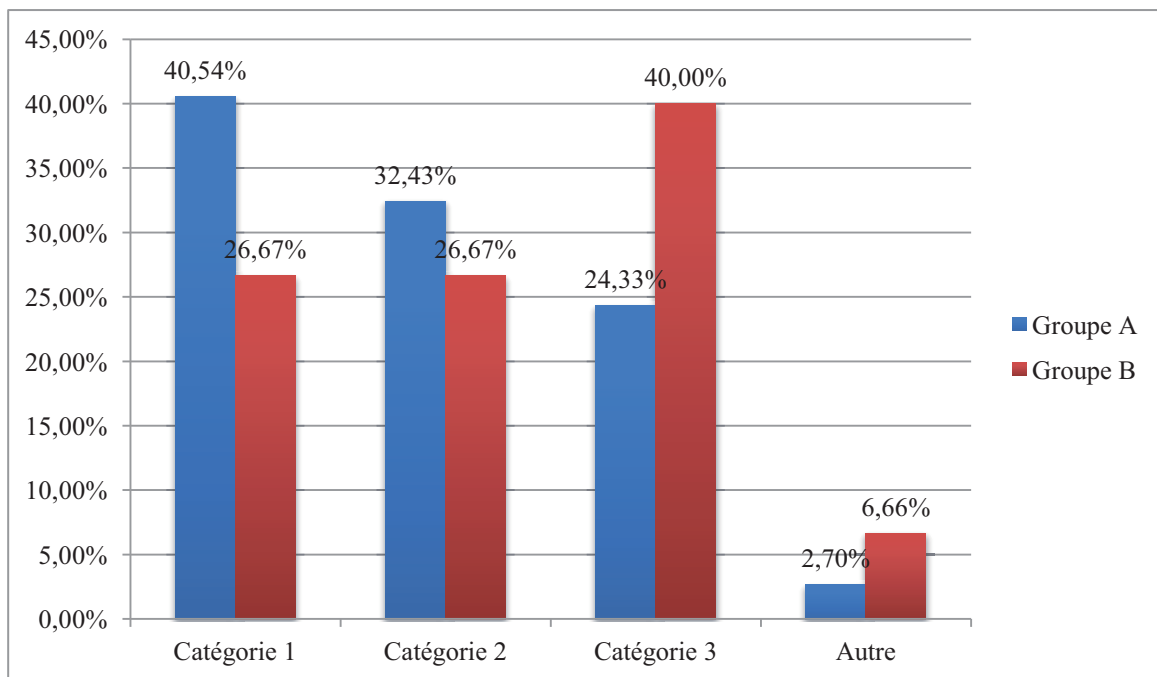


**Figure 13: Fréquence des contacts qui ont lieu en dehors des réunions**

De plus, nous pouvons observer que les répondants du groupe A ont, très majoritairement, des contacts en dehors des réunions avec des personnes qui appartiennent à la même entreprise ou organisation qu'eux (40,54%) ou de personnes ayant le même métier, la même fonction ou des compétences similaires aux leurs (32,43%) ; alors que ceux du groupe B ont plutôt des contacts en dehors des réunions avec des personnes avec qui ils sont habitués à travailler sur ce genre de projet même s'ils n'appartiennent pas à la même entreprise ou organisation (40%) (Cf. Figure 14).

**Tableau 8: Raisons évoquées pour justifier les contacts entre les participants en dehors des réunions**

	Groupe A	Groupe B
Gestion, suivi et organisation de la formation au quotidien		11 réponses /20 Soit 55%
Participation à l'évolution de la réglementation aéronautique ou appropriation de celle-ci	1 réponse /32 Soit 3,13%	1 réponse /20 Soit 5%
Raisons professionnelles	1 réponse /32 Soit 3,13%	
Elaboration de stratégies entre participants	6 réponses /32 Soit 18,75%	1 réponse /20 Soit 5%
Echanges et/ou travail entre les participants relatifs aux décisions prises	15 réponses /32 Soit 46,87%	1 réponse /20 Soit 5%
Demande ou apport de renseignements	5 réponses /32 Soit 15,62%	1 réponse /20 Soit 5%
Réflexions et échanges sur l'évolution de la formation de manière générale	1 réponse /32 Soit 3,13%	3 réponses /20 Soit 15%
Liens entre le monde de l'entreprise et la formation enseignée	3 réponses /32 Soit 9,37%	2 réponses /20 Soit 10%

**Figure 14: Identification des personnes avec qui les répondants ont des contacts en dehors des réunions**

NB : Les pourcentages sont arrondis

La catégorie 1 correspond à « des personnes appartenant à la même entreprise que vous ». La catégorie 2 concerne les personnes ayant le même métier, la même fonction ou des compétences similaires ». La catégorie 3 fait référence à « des personnes avec qui ils sont habitués à travailler sur ce genre de projet même s'ils n'appartiennent pas à la même organisation.

En résumé, nous pouvons noter, en ce qui concerne les caractéristiques contextuelles de la dynamique groupale, que certains répondants ont en commun de vouloir que la formation professionnelle et le monde professionnel soient en adéquation (raison évoquée à la fois pour les motifs d'entrée et de participation au groupe et pour les objectifs poursuivis en y participant). L'objectif d'estimer qu'il est important de participer à l'évolution des formations aéronautiques est lui aussi mentionné par les répondants dans les deux groupes. En dehors des raisons ainsi que des objectifs poursuivis que nous venons d'évoquer, il apparaît des différences entre les deux groupes (demande hiérarchique et/ou organisationnel de participer au groupe pour le groupe A versus cooptation pour le groupe B par exemple).

De manière générale, nous pouvons aussi remarquer des différences entre les deux groupes quant à la fréquence des contacts en dehors des réunions (1 à 2 fois par mois vs 1 à 2 fois par semestre), aux raisons évoquées (échanges sur les décisions prises vs gestion, organisation, suivi au quotidien) ainsi qu'aux personnes avec qui ces contacts ont lieu (personne appartenant à la même organisation et/ou ayant la même fonction, compétence vs personnes avec qui ils sont habitués à travailler sur ce genre de projet même s'ils n'appartiennent pas à la même organisation).

## **IV.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DE LA DYNAMIQUE GROUPE**

Afin d'étayer l'analyse de la dynamique groupale, nous allons décrire dans ce sous-chapitre, les relations de confrontation et d'alliance interindividuelles en indiquant dans combien de situations décisionnelles il y a eu confrontation et alliance interindividuelle et quels en étaient l'objet et l'intensité (Cf Annexe IV, Tableaux 11 à 16).

### **IV.2.1. Analyse descriptive des relations de confrontation interindividuelles**

En ce qui concerne l'existence apparente de relations de confrontation entre les participants du groupe A, nous pouvons observer que, dans la moitié des activités décisionnelles que nous avons choisies (10 activités sur 20), il y a eu manifestation verbale et/ou non-verbale de confrontation entre au moins deux individus. Ainsi, dans 50% des activités décisionnelles, il n'y a pas eu de manifestation de confrontations verbales et/ou non verbales (Cf. Annexe IV, Tableau 11).

En comparaison, nous pouvons noter, pour le groupe B, que dans 65% des cas (13 activités décisionnelles sur 20), il n'y a pas eu de confrontation verbale ou non-verbale entre des participants durant les activités décisionnelles et que, dans 35% des cas, il y a eu confrontation.

Lorsqu'il y a eu une confrontation interindividuelle durant une activité décisionnelle, nous n'observons pas de différence significative quant à l'objet de la confrontation à l'intérieur de chacun des groupes décisionnels ( $t_s < .05$ , *ns*) (Cf. Annexe IV, Tableau 12).

Toutefois, d'un point de vue purement descriptif, nous nous apercevons que dans le groupe A, il y a plutôt dissensus entre les participants sur la signification du travail (4 activités décisionnelles sur 9, soit environ 44%) ou sur des dimensions sémantiques (3 activités décisionnelles sur 9, soit environ 33%). Ici, nous pouvons noter que ces deux objets de confrontation interindividuelle sont proches l'un de l'autre car ils s'attachent tous les deux au sens. Rapprocher les deux catégories aurait, ici, augmenté très sensiblement la proportion accordée à l'objet du dissensus dans ce groupe.

Dans le groupe B, nous pouvons nous apercevoir du fait que les dissensus entre les participants portent plutôt sur des dimensions méthodologiques et/ou stratégiques adoptées (4 décisions sur 7, soit environ 57%).

Nous notons également une différence d'intensité en ce qui concerne la confrontation interindividuelle entre le groupe A et le groupe B (Cf. Annexe IV, Tableau 13). En effet, alors que dans 100% des situations de confrontation qui ont eu lieu dans le groupe B, ces confrontations interindividuelles ont été de faible intensité (c'est-à-dire qu'il y avait peu de participants qui entraient en confrontation), cela n'est le cas que pour environ 44% des situations dans le groupe A. Dans le groupe A, ces confrontations sont de plus forte intensité, c'est-à-dire qu'il y a plus de participants qui entrent en conflit.

Par ailleurs, il nous semble que la dimension temporelle rentre en jeu (de manière plus ou moins importante selon le groupe) et engendre une pression plus forte sur certains participants (l'animateur principalement) plutôt que sur d'autres et que cela a un effet sur les interactions et peut même engendrer des oppositions, voire une certaine frustration pour certains membres.



#### **IV.2.2. Analyse descriptive des relations d'alliance interindividuelles**

En ce qui concerne l'existence apparente de relations d'alliance interindividuelles (Cf. Annexe IV, Tableau 14), nous pouvons observer que, dans les deux groupes, il y a des manifestations verbales et non-verbales d'alliance entre les participants. En effet, nous avons observé des manifestations d'alliance au cours de 80% des activités décisionnelles que nous avons choisies dans le groupe A (soit 16 activités sur 20) et au cours de 90% de celles du groupe B (soit 18 activités décisionnelles sur 20).

Nous n'observons pas de différence significative quant à l'objet des alliances interindividuelles qui ont eu lieu au sein du groupe A ( $t_s < .05$ , *ns*) (Cf. Annexe IV, Tableau 15). Toutefois nous remarquons qu'il y a, principalement, un soutien mutuel entre au moins deux personnes, lorsqu'il est question de dimensions axiologiques et/ou relatives à la signification du travail (7 activités décisionnelles sur 16, soit près de 44%). Par contre, dans le groupe B, nous pouvons nous rendre compte que, lorsqu'il apparaît des alliances interindividuelles, c'est toujours lorsqu'il est question de dimensions méthodologiques ou stratégiques ( $\chi^2(1) = 6,4$ ,  $p < .05$ ).

En dehors des réunions, il est intéressant de noter aussi que pour le Groupe A, au début des observations, les différents membres qui représentent une même organisation (surtout les professionnels d'entreprise) déjeunent ensemble mais ont tendance à moins déjeuner avec les membres des autres sous-groupes avec lesquels ils rentrent ou pourraient rentrer en débat ou en conflit au cours des échanges. Nous avons remarqué qu'au fil du temps, ce phénomène a évolué et que les représentants d'entreprises se sont plus mélangés entre eux lors des repas, quelle que soit l'entreprise d'appartenance, mais aussi avec les représentants des professeurs qui étaient plutôt avec les inspecteurs généraux au départ.

En résumé, nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de différence nette en ce qui concerne le nombre d'activités décisionnelles dans lesquelles il y a des manifestations verbales ou non verbales de confrontations interindividuelles entre les deux groupes (45% pour le groupe A, 35% pour le groupe B). Nous n'observons pas de différence significative non plus quant à l'objet du dissensus même si nous pouvons nous rendre compte que dans le groupe A, il s'agit plutôt de dissensus relatifs à la signification du travail et à la dimension sémantique alors que dans le groupe B, les dissensus sont plutôt à propos de questions méthodologiques ou stratégiques adoptées. Par contre, nous pouvons remarquer que l'intensité du dissensus n'est pas du même ordre dans le groupe A et dans le groupe B (pour le groupe B, dans 100% des cas, il s'agit de dissensus entre peu d'individus ; dans le groupe A, dans 81% des cas environ, il s'agit de situations dans lesquelles plusieurs personnes rentrent en confrontation, à de nombreuses reprises).

Quel que soit le groupe, nous notons des manifestations d'alliances (respectivement dans 80% des activités décisionnelles pour le groupe A, et dans 90% pour le groupe B). Comme cela était le cas pour les manifestations de confrontations, dans le groupe A, l'objet de l'alliance porte sur la signification du travail ou sur une dimension sémantique. Nous faisons le même constat pour le groupe B et sur l'objet de l'alliance (similaire à celui des confrontations manifestes).

Par contre, nous tenons à préciser que nous avons observé que, dans le groupe B, très majoritairement, lorsqu'il y a manifestation de confrontation, soit il y a une absence de manifestation d'alliance, soit il y a une manifestation d'alliance mais seulement de faible intensité, c'est-à-dire entre peu d'individus (7 activités sur 7). A l'inverse, pour le groupe A, lorsqu'il y a une manifestation de confrontation, il y a aussi manifestation de forte alliance entre les participants (6 activités décisionnelles sur 9). Nous pouvons expliquer ce constat en pensant que dans le groupe B, l'objet sur lequel porte la confrontation (dimension méthodologique ou stratégiques adoptées) n'est peut-être pas assez important pour rentrer en conflit avec les autres et risquer de se faire exclure du groupe. A l'inverse, dans le groupe A, l'objet du dissensus est tellement important pour les participants ainsi que pour le développement de la formation professionnelle et par là même, pour leur activité professionnelle future (signification du travail et dimension sémantique) qu'ils se sentent obligés d'intervenir pour faire part de leur point de vue et ainsi se confronter ou s'allier à d'autres.

Nous tenons également à préciser que, dans le groupe A, nous avons remarqué que les relations interpersonnelles entre les participants ont évolué au cours du temps (et que cela est encore plus prégnant pour ceux qui n'appartiennent pas à la même organisation). Nous pensons que cela a pu avoir un effet sur la manifestation plus ou moins forte de confrontations ou d'alliances ainsi que sur la mise en place de certaines stratégies. En effet, alors que les représentants de l'inspection générale semblent se retrouver entre eux pour déjeuner le midi lorsque le projet relatif à la rédaction des référentiels arrive à son terme (et qu'ils peuvent ressentir des pressions extérieures relatives à la temporalité), les autres participants semblent davantage vouloir se retrouver entre eux malgré le fait qu'ils n'appartiennent pas à la même organisation. Lors de la pause-déjeuner, nous avons été témoin d'échanges et de stratégies mises en place dans l'optique d'avoir plus de poids et contrer les représentants de l'inspection générale, et plus précisément le responsable du groupe, vis-à-vis des représentations des métiers. Il s'agissait par-là, pour des représentants d'entreprises différentes (qui peuvent avoir des relations de pouvoir dans le monde du travail), d'influer ensemble, dans une certaine direction, l'orientation de la formation professionnelle.



## **CHAPITRE V . RELATION ENTRE L'HETEROGENEITE DES ACTEURS ET LES CONTENUS ET LES EFFETS DES DECISIONS**

Dans ce chapitre, afin de tester les liens entre l'hétérogénéité des acteurs et les contenus et les effets des décisions, nous avons utilisé les tests de Khi-deux de Pearson lorsque cela était possible. La force de la relation a été mesurée par le V de Cramer. L'hétérogénéité des acteurs se décompose en deux : l'hétérogénéité positionnelle et l'hétérogénéité axiologique. Ainsi, dans ce chapitre, nous cherchons à observer la relation entre l'hétérogénéité positionnelle sur les contenus et les effets des décisions ainsi que l'hétérogénéité axiologique sur les contenus et les effets des décisions.

### **V.1. RELATION ENTRE L'HETEROGENEITE POSITIONNELLE DES ACTEURS ET LES CONTENUS ET LES EFFETS DES DECISIONS**

Dans ce sous-chapitre, il est présenté les résultats relatifs à la relation entre la surreprésentation du type d'organisation d'appartenance et l'objet de la décision ainsi que la relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision, mais aussi la relation entre la surreprésentation du type d'organisation et le degré de consensus puis aussi la relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et le degré de consensus, sans oublier la relation entre la surreprésentation du type d'organisation sur le degré de consentement ainsi que la relation de la surreprésentation des fonctions professionnelles sur le degré de consentement.

#### **V.1.1. Relation entre la surreprésentation du type d'organisation d'appartenance et l'objet de décision**

Pour le groupe A, lorsque les personnes appartenant aux services ministériels sont surreprésentés durant l'activité décisionnelle, nous notons que l'objet de la décision porte plus fréquemment sur une dimension sémantique (64,7%), alors qu'il porte plutôt sur une dimension axiologique (66,7%) lorsque les personnes appartenant aux entreprises sont surreprésentées (Cf. Annexe V, Tableau 17). Ces résultats ne sont cependant pas significatifs ( $t_s < .05$ , *ns*).

Pour le groupe B, lorsque les personnes appartenant aux services ministériels sont surreprésentés durant l'activité décisionnelle, l'objet de la décision porte dans 100% des cas sur une dimension stratégique alors que l'objet de décision porte sur une dimension stratégique dans 66,7% des cas lorsque ce sont les entreprises qui sont surreprésentées. La relation est significative ( $\chi^2(1) = 5,185, p < .05$  ; *V de Cramer* = 0.023) (Cf. Annexe V, Tableau 18).

#### **V.1.2. Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision**

Tout groupe confondu, lorsqu'il y a une surreprésentation des inspecteurs dans l'activité décisionnelle, dans 70% des cas, l'objet de décision porte sur une dimension sémantique. L'objet de décision porte sur une dimension stratégique dans 100% des cas respectivement lorsque ce sont les enseignants qui sont surreprésentés ou s'il y a une surreprésentation égale entre les enseignants et les employés ( $\chi^2(12) = 33,889, p = .001$  ; *V de Cramer* = 0.531) (Cf. Annexe V, Tableau 19).

Dans le groupe A, que ce soit les inspecteurs ou les employés qui soient surreprésentés, l'objet de décision porte plutôt sur une dimension sémantique (respectivement, 70% et 60%) (Cf. Annexe V, Tableau 20).

Dans le groupe B, que ce soit les employés ou les enseignants qui soient surreprésentés ou qu'il y ait une surreprésentation égale entre les enseignants et les employés, l'objet de la décision porte sur une dimension stratégique (respectivement 66,7%, 100% et 100% des cas) (Cf. Annexe V, Tableau 21).

Ces résultats ne sont cependant pas significatifs, ni pour le groupe A, ni pour le groupe B ( $t_s < .05, ns$ ).

#### **V.1.3. Relation entre la surreprésentation du type d'organisation et le degré de consensus**

Quel que soit le groupe, nous ne notons pas de relation entre la surreprésentation du type d'organisation (services ministériels ou entreprises) et le degré de consensus. En effet, tout groupe confondu, quel que soit le type d'organisation surreprésentée, il y a consensus apparent dans environ 53% des activités décisionnelles.

Dans le groupe A, lorsqu'il y a surreprésentation des services ministériels, nous observons qu'il y aura le plus souvent un consensus (consensus apparent dans 29,4% des cas, consensus exprimé faiblement dans 35,3% des cas, consensus exprimé fortement dans 11,6% des cas) alors que lorsqu'il y a surreprésentation des entreprises, il y aura soit un consensus apparent (66,7% des cas), soit absence de décision (33,3% des cas).

Dans le groupe B, lorsqu'il y a surreprésentation des services ministériels, il y a consensus apparent dans 78,6% des activités décisionnelles et lorsqu'il y a surreprésentation des entreprises, il y a autant d'absences de décisions que de décisions prises par consensus apparent (50% respectivement des cas).

#### **V.1.4. Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et le degré de consensus**

Dans le groupe A, nous n'observons pas de différence de relation entre la surreprésentation des inspecteurs et le degré de consensus (respectivement 30% d'absence de décisions, de décisions prises par consensus apparent ou prises par un consensus faiblement exprimé). Lorsqu'il y a une surreprésentation des employés, la décision est prise majoritairement par consensus apparent (60%) et lorsqu'il y a surreprésentation égale entre les inspecteurs et les enseignants, la décision est prise majoritairement par consensus (60%).

Pour le groupe B, lorsqu'il y a surreprésentation des enseignants, la décision est prise par consensus apparent dans 82,9% des cas alors que cela ne se vérifie que dans 50% des cas lorsque ce sont les employés qui sont surreprésentés. L'autre moitié des activités décisionnelles dans lesquelles ce sont les employés qui sont surreprésentés engendre une absence de décision (50%). Lorsqu'il y a une surreprésentation égale entre enseignants et employés, la décision est prise par consensus apparent dans 66,7% des activités décisionnelles.

#### **V.1.5. Relation entre la surreprésentation du type d'organisation ainsi que celle des fonctions, et le degré de consentement**

Quel que soit le groupe, nous ne notons pas de relation entre la surreprésentation du type d'organisation et le degré de consentement, ni d'un point de vue descriptif, ni d'un point de vue statistique ( $t_s < .05$ , *ns*).

Quel que soit le groupe, nous ne notons pas de relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et le degré de consentement, ni d'un point de vue descriptif, ni d'un point de vue statistique ( $t_s < .05$ , *ns*).

## **V.2. RELATION ENTRE L'HETEROGENEITE AXIOLOGIQUE ET LES CONTENUS ET LES EFFETS DES DECISIONS**

Nous tenons à préciser que, d'une activité décisionnelle à l'autre, la composition du groupe change. Cependant, cela n'a pas provoqué de forte différence sur la catégorie de compétences valorisées par l'ensemble des membres et/ou sur l'importance qui lui est accordée (hétérogénéité/homogénéité des points de vue). Ainsi, aucune mesure d'association n'a pu être calculée car une variable doit avoir une constante dans chacun des tableaux d'ordre 2 sur lesquels les mesures d'associations sont calculées. Autrement dit, le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité dans les compétences attendues étant quasiment identique pour chaque situation (soit homogène, soit hétérogène) à l'intérieur d'un groupe (A ou B), nous ne pouvons pas calculer de Khi-deux pour toutes les compétences. D'un point de vue descriptif, il paraît tout de même intéressant de relever la répartition.

Lorsque les décideurs ne sont pas en accord sur l'importance ou non à accorder à une catégorie de compétences, il est considéré qu'il y a hétérogénéité des points de vue. Lorsqu'ils sont d'accord sur l'importance ou non à accorder à une catégorie de compétence, il est considéré qu'il y a homogénéité des points de vue.

Dans le groupe A, les décideurs sont d'accord sur le niveau d'importance des compétences suivantes : « Savoir-être transversal à tous les corps de métiers » (SET), « connaissance générale transversale à tous les corps de métiers » (CG), « savoir-faire transversal à tous les corps de métiers » (CFT) et « connaissance technique et spécifique à un secteur professionnel » (CS). Elles font donc l'objet d'un point de vue homogène. Les « savoir-faire techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers spécifiques » (SS) font, quant à eux, l'objet de points de vue hétérogènes, ce qui signifie que les acteurs ne sont pas en accord sur l'importance ou non à s'accorder sur ces compétences pour le titulaire d'un Baccalauréat Professionnel. Enfin, les points de vue sur les compétences portant sur les « savoir-être techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des



métiers spécifiques » (ST) sont soit homogènes, soit hétérogènes selon les activités décisionnelles.

Dans le groupe B, les décideurs sont d'accord sur le niveau d'importance des compétences suivantes : CG, CFT, SET (quelle que soit la situation décisionnelle), ce qui signifie qu'elles font l'objet d'un point de vue homogène. Cependant, les décideurs ne sont pas en accord sur l'importance des compétences SS et ST, ce qui signifie qu'ils ont des points de vue hétérogènes concernant ces compétences (quelle que soit l'activité décisionnelle). Selon l'activité décisionnelle, et donc en fonction des personnes présentes, les points de vue concernant la compétence CS seront, soit hétérogènes, soit homogènes (c'est-à-dire qu'ils seront plus ou moins d'accord entre eux sur l'importance accordée à cette compétence).

Dans ce sous-chapitre, il est présenté les résultats relatifs à la relation entre les valeurs citées par les décideurs et l'objet de décision ainsi qu'entre les compétences attendues et l'objet de décision, mais aussi la relation entre les valeurs et le degré de consensus ainsi que la relation entre les compétences attendues et le degré de consensus, sans oublier la relation entre les valeurs et le degré de consentement ainsi que les compétences et le degré de consentement.

#### **V.2.1. Relation entre les valeurs et l'objet de décision**

Pour le groupe A, aucune mesure d'association n'a pu être calculée entre les valeurs (autonomie et stimulation) et l'objet de décision en raison du fait que le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité est le même, quelles que soient les activités décisionnelles. Néanmoins, (en dehors de la valeur relative à la réussite), quelles que soient les valeurs des professionnels (classées dans les 11 catégories développées précédemment) et l'hétérogénéité/homogénéité des points de vue des décideurs à ce propos, les décisions portent sur une dimension sémantique dans 60% des activités décisionnelles (sur une dimension axiologique dans 25% des cas et sur une dimension méthodologique dans 15% des cas).

Par contre, nous notons une différence de relation entre la valeur « réussite » et l'objet de décision (selon le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des points de vue). Lorsque les points de vue sont plutôt homogènes quant à l'importance ou non de la « réussite », 64,7% des activités décisionnelles portent sur une dimension sémantique alors que lorsque les points de

vue sont plutôt hétérogènes, les activités décisionnelles portent sur une dimension axiologique dans 66,7% des activités décisionnelles. Cette différence n'est cependant pas significative.

Pour le groupe B, aucune mesure d'association n'a pu être calculée entre les valeurs et l'objet de décision en raison du fait que le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité est le même, quelles que soient les activités décisionnelles. Dans 90% des activités décisionnelles il y a une dimension stratégique.

Ces différences ne sont, cependant, pas significatives (quel que soit le groupe).

### **V.2.2. Relation entre les compétences attendues et l'objet de décision**

Il n'apparaît pas significativement de relation entre les compétences attendues d'un titulaire du Baccalauréat par les décideurs et l'objet de décision.

Néanmoins, nous notons que, pour le groupe A, les décisions portent principalement sur la dimension sémantique (dans 60% des activités décisionnelles), quelles que soient les compétences valorisées (classées dans les 6 catégories développées précédemment) et l'homogénéité/hétérogénéité des points de vue des décideurs à leur propos.

De façon similaire, pour le groupe B, quelles que soient les compétences mises en avant par les professionnels et l'hétérogénéité/homogénéité entre leurs points de vue des décideurs à ce propos, les décisions portent prioritairement sur la dimension stratégique (dans 90% des activités décisionnelles), et dans 10% des activités décisionnelles sur la dimension méthodologique.

Ces différences ne sont, cependant, pas significatives (quel que soit le groupe).

### **V.2.3. Relation entre les valeurs et le degré de consensus**

Dans le groupe A, aucune mesure d'association n'a pu être calculée pour les valeurs (en dehors de la réussite) car il n'y a qu'une modalité par situation. Néanmoins, nous observons qu'il n'y a pas de différence de relation entre l'hétérogénéité/homogénéité des valeurs citées par les décideurs et le degré de consensus. En effet, quelle que soit l'homogénéité ou l'hétérogénéité des points de vue des décideurs sur l'importance accordée aux valeurs lors des activités décisionnelles, nous observons qu'il y a consensus (consensus apparent dans 35% des situations, consensus faiblement exprimé dans 30% des situations et

consensus fortement exprimé dans 10% des situations). Ainsi, il y a absence de consensus dans seulement 5% des situations et absence de décision dans 20% des situations. Ces différences ne sont cependant pas significatives.

De plus, nous notons une différence de points de vue concernant l'importance accordée à la valeur réussite et la relation avec le degré de consensus. Lorsque les points de vue sont homogènes, il y a plutôt un consensus faiblement exprimé (35,3%) alors que lorsqu'ils sont hétérogènes, il y a consensus apparent dans 66,7% des activités décisionnelles.

Dans le groupe B, aucune mesure d'association n'a pu être calculée pour les valeurs car il n'y a qu'une modalité par situation. Néanmoins, de manière descriptive, nous observons que, malgré l'hétérogénéité ou l'homogénéité des points de vue sur l'importance accordée aux catégories de valeurs, 70% des activités décisionnelles aboutissent à une décision prise par consensus apparent, 25% à une absence de décision et 5% à une décision prise par consensus fortement exprimé.

#### **V.2.4. Relation entre les compétences et le degré de consensus**

Dans le groupe A, nous ne notons pas de différence de relation entre les compétences attendues par les professionnels et le degré de consensus. En effet, quelle que soit l'homogénéité ou l'hétérogénéité des points de vue des décideurs sur l'importance accordée aux compétences CG, SS, CFT, ST, CS et SET lors des activités décisionnelles, nous observons qu'il y a consensus (consensus apparent dans 35% des situations, consensus faiblement exprimé dans 30% des situations et consensus fortement exprimé dans 10% des situations). Ainsi, il y a absence de consensus dans seulement 5% des situations et absence de décision dans 20% des situations. Ces différences ne sont cependant pas significatives.

Dans le groupe B, quelles que soient les compétences mises en avant par les professionnels (SET, ST, CFT, SS, CG) et le niveau d'hétérogénéité ou d'homogénéité dans leurs points de vue à propos de l'importance ou non de ces compétences pour le titulaire du Baccalauréat professionnel, les décisions font principalement l'objet d'un consensus apparent (70% des cas, soit 14 activités décisionnelles sur 20).

Pour les CS, nous notons une différence de relation entre l'hétérogénéité/homogénéité des points de vue quant à l'importance de ces compétences et le degré de consensus. Lorsque

les avis divergent par rapport à ces compétences (hétérogénéité), les décisions font l'objet de consensus apparents (64%) mais cela est moins fréquent que cela ne l'est lorsque les avis sont homogènes (78%). Cette différence n'est, cependant, pas significative.

#### **V.2.5. Relation entre les valeurs et le degré de consentement**

Dans le groupe A, aucune mesure d'association n'a pu être calculée pour les valeurs (en dehors de la réussite) car il n'y a qu'une modalité par situation. Néanmoins, nous observons que, quelles que soient les valeurs mises en avant par les décideurs (en dehors de la réussite) et le degré d'hétérogénéité/homogénéité de leur point de vue quant à ces valeurs, il y a absence de prise de décision dans 20% des activités décisionnelles, il y a une absence de consentement ou de non consentement exprimé dans 30% des activités décisionnelles, il y a un consentement exprimé à l'égard de la décision prise dans 25% des activités décisionnelles et il y a un non consentement exprimé à l'égard de la décision prise dans 25% des activités décisionnelles.

En ce qui concerne la valeur « réussite », lorsqu'il y a homogénéité des points de vue quant à l'importance de cette valeur, il apparaît que les décideurs expriment davantage de consentements (29,4%) que lorsqu'il y a hétérogénéité des points de vue (0%). Lorsqu'il y a hétérogénéité des points de vue quant à l'importance de cette valeur, les décideurs ont plutôt tendance soit à ne pas exprimer le fait de consentir ou non à la décision qui a été prise, soit à exprimer un non consentement (33,33% des activités décisionnelles respectivement). Cette différence n'est cependant pas significative.

Dans le groupe B, aucune mesure d'association n'a pu être calculée pour les valeurs car il n'y a qu'une modalité par situation. Pour le groupe B, quelles que soient les valeurs mises en avant par les décideurs et le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des points de vue quant à l'importance de cette valeur, il apparaît que les décideurs expriment leur consentement par rapport à la décision qui a été prise dans 60% des activités décisionnelles. Il n'y a pas d'expression de consentement ou de non consentement dans 10% des activités décisionnelles et un non-consentement est exprimé dans 5% des activités décisionnelles.

#### **V.2.6. Relation entre les compétences attendues et le degré de consentement**

Pour le groupe A, quelles que soient les compétences attendues par les décideurs et l'hétérogénéité/homogénéité des points de vue sur celles-ci, il y a absence d'expression de consentement ou de non consentement par rapport à la décision prise dans 30% d'activités décisionnelles, il y a expression de consentement par rapport à la décision prise dans 25% des activités décisionnelles, et expression d'un non-consentement par rapport à la décision prise dans 25% des activités décisionnelles.

Pour le groupe B, quelles que soient les compétences mises en avant par les décideurs et l'hétérogénéité/homogénéité de leurs points de vue, les décisions prises engendrent l'expression d'un consentement (dans 60% des situations). Dans 10% des activités décisionnelles, nous notons qu'il y a absence d'expression de consentement ou de non consentement quant à la décision prise, et dans 5% des activités décisionnelles il y a l'expression d'un non-consentement quant à la décision prise.

En substance, en ce qui concerne la relation entre l'hétérogénéité positionnelle des acteurs et les effets et les contenus des décisions, il semblerait qu'il y ait une relation entre la surreprésentation du type de l'organisation d'appartenance (services ministériels, entreprises) et l'objet de décision en fonction du type d'organisation surreprésentée (même s'il n'y a pas une forte différence), et dans une moindre mesure aussi entre la surreprésentation des fonctions professionnelles (inspecteur général, enseignant, employé, etc.) et l'objet de décision. Nous notons aussi une légère différence de relation entre le type d'organisation surreprésentée et le degré de consensus en fonction du type d'organisation surreprésentée. Par contre, nous n'observons pas de différence de relation entre le type d'organisation et le degré de consentement par rapport à la surreprésentation du type d'organisation.

En ce qui concerne la relation entre l'hétérogénéité axiologique des acteurs et les effets et les contenus de décisions, quel que soit le groupe, nous ne notons pas de différence de relation (en dehors de la valeur réussite et de la compétence « connaissance technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers) quelle que soit l'hétérogénéité ou l'homogénéité des valeurs et l'hétérogénéité ou l'homogénéité des compétences.

## **CHAPITRE VI . RELATION ENTRE L'HETEROGENEITE DES ACTEURS ET LA DYNAMIQUE GROUPALE**

Dans ce chapitre, nous avons également utilisé des Khi-deux de Pearson pour tester les liens entre l'hétérogénéité des acteurs et la dynamique groupale ainsi que le V de Cramer pour mesurer la force de la relation.

### **VI.1. RELATION ENTRE LA SURREPRESENTATION DU TYPE D'ORGANISATION D'APPARTENANCE ET LA DYNAMIQUE GROUPALE**

Nous pouvons relever des différences intéressantes sur la dynamique groupale, en fonction du groupe opérationnel observé (groupe A et groupe B).

En effet, pour le groupe A, lorsque les entreprises sont surreprésentées par les personnes qui participent aux activités décisionnelles, nous notons davantage de confrontations. En revanche, les professionnels du groupe B ne rentrent pas en confrontation, que le groupe soit surreprésenté par des entreprises ou par des personnes appartenant à des services ministériels.

Nous observons également davantage d'alliances dans le groupe B que dans le groupe A, et ce d'autant plus lorsque les services ministériels sont surreprésentés. Cependant, la surreprésentation d'un type d'organisation n'a pas d'influence significative sur la dynamique groupale (qu'il s'agisse de confrontation ou d'alliance) ( $t_s < .05$ , *ns*).

### **VI.2. RELATION DE LA SURREPRESENTATION DES FONCTIONS PROFESSIONNELLES ET LA DYNAMIQUE GROUPALE**

Nous nous intéressons maintenant à l'influence de la surreprésentation d'une fonction professionnelle (enseignant, employé, inspecteur, enseignant/employé, inspecteur/enseignant) sur la dynamique groupale, c'est-à-dire sur les relations de confrontations et sur les relations d'alliances.

Dans le groupe B, quelle que soit la fonction surreprésentée (enseignant, employé, surreprésentation des enseignants et des employés à égalité), seulement un tiers des échanges est sujet à des confrontations (entre 33% et 36%) et la majorité fait l'objet d'alliances (entre

83% et 100%). Plus précisément, il y a eu présence d'alliances entre au moins deux participants dans 100% des activités décisionnelles durant lesquelles il y avait une égalité numérique quant à la surreprésentation des représentants enseignants et des employés d'entreprises pour ce groupe décisionnel.

Dans le groupe A, lorsque les inspecteurs sont surreprésentés, les échanges conflictuels (50%) sont aussi nombreux que les échanges non-conflictuels (50%). Dans la même situation, nous notons que la présence d'alliances entre au moins deux participants est majoritaire (80%). Lorsque ce sont les employés d'entreprises qui sont surreprésentés, une majorité des échanges ne font pas l'objet de confrontations (60%) et cette situation favorise la présence d'alliances entre au moins deux participants (60%). Au contraire, lorsqu'il y a une forte présence équilibrée entre les inspecteurs et les enseignants, les activités décisionnelles font majoritairement l'objet de confrontations (60%) mais également d'alliances (100%) entre les participants. A l'intérieur des groupes A et B, les différences observées entre les fonctions ne sont cependant pas significatives ( $t_s < .05$ , *ns*).

### **VI.3. RELATION ENTRE LES VALEURS ET LES MANIFESTATIONS DE CONFRONTATION**

Dans le groupe A, aucune mesure d'association n'a pu être calculée pour les valeurs (en dehors de la réussite) car il n'y a qu'une modalité par situation. Il apparaît néanmoins, qu'en dehors de la réussite, quelles que soient les valeurs citées par les décideurs et l'hétérogénéité/homogénéité des points de vue quant à l'importance de ces valeurs, nous notons autant de situations conflictuelles (50%) que non conflictuelles (50%).

Les analyses révèlent une différence pour les valeurs relatives à la « réussite » en fonction des points de vue homogènes ou hétérogènes des décideurs quant à l'importance ou non de cette catégorie de valeurs. Lorsque les points de vue sont homogènes, dans 52,9% des activités décisionnelles, il n'y a pas de confrontation manifeste alors qu'il y a confrontations manifeste dans 66,7% des activités décisionnelles lorsqu'il y a hétérogénéité des points de vue quant à l'importance des valeurs relatives à la réussite.

Dans le groupe B, aucune mesure d'association n'a pu être calculée pour les valeurs car il n'y a qu'une modalité par situation. Toutefois, nous notons que, pour l'ensemble des valeurs citées par les professionnels (quel que soit l'hétérogénéité ou l'homogénéité des



points de vue quant à celles-ci), il n'y a pas de relation de confrontation manifeste (65%). Ces différences ne sont cependant pas significatives.

#### **VI.4. RELATION ENTRE LES VALEURS ET LES RELATIONS D'ALLIANCE**

Dans le groupe A, aucune mesure d'association n'a pu être calculée pour les valeurs (en dehors de la réussite) car il n'y a qu'une modalité par situation. Néanmoins, nous observons qu'en dehors de la « réussite », dans 80% des cas, il apparaît des alliances, quelles que soient les valeurs mises en avant par les décideurs (et l'hétérogénéité/homogénéité des points de vue quant à ces valeurs),

Nous observons une différence pour la « réussite » en fonction de l'hétérogénéité/homogénéité des points de vue quant à l'importance de cette valeur. Lorsque les points de vue sont homogènes quant à l'importance ou non de cette valeur, nous observons davantage d'alliances manifestes (82,4%) que lorsqu'ils sont hétérogènes (66,7%). Néanmoins, la différence n'est pas significative.

Pour le groupe B, aucune mesure d'association n'a pu être calculée pour les valeurs car il n'y a qu'une modalité par association (soit hétérogénéité, soit homogénéité des points de vue quant à l'importance de ces valeurs). Cependant, nous notons qu'il y a des manifestations d'alliance dans 90% des cas, quelles que soient les valeurs citées par les décideurs et l'homogénéité/hétérogénéité des points de vue.

#### **VI.5. RELATION ENTRE LES COMPETENCES ATTENDUES ET LES MANIFESTATIONS DE CONFRONTATION**

Pour le groupe A, l'hétérogénéité (ou l'homogénéité) des points de vue des professionnels quant aux compétences que devraient posséder les titulaires d'un diplôme donné n'est majoritairement pas liée à la dynamique groupale dans l'activité décisionnelle ( $t_s < .05$ , *ns*). En d'autres termes, des « confrontations » entre au moins deux participants dans l'activité décisionnelle n'ont pas lieu lorsque les différents participants mettent l'accent sur des compétences qui appartiennent aux mêmes catégories de compétences ou lorsqu'ils en évoquent des différentes dans le questionnaire. Nous observons, cependant, des résultats significatifs pour une des 6 catégories de compétences citées par les professionnels : les

« savoir-être techniques et spécifiques à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers de l'aéronautique » ( $\chi^2(1) = 3,810, p < .05$  ;  $V$  de Cramer = 0.436) (Cf. Annexe VI, Tableau 22). Lorsqu'il y a hétérogénéité des points de vue entre les professionnels par rapport à cette catégorie de compétence (c'est-à-dire quand ils ne sont pas en accord sur l'importance ou non accordée à cette catégorie pour les titulaires d'un Baccalauréat Professionnel aéronautique), nous notons qu'il y a présence de confrontations entre au moins deux participants dans 64% des cas. Au contraire, lorsque les points de vue sont homogènes, les décisions ne font l'objet d'aucune confrontation (83%).

Pour le groupe B, nous observons que, quelles que soient les compétences mises en avant par les professionnels et le niveau d'hétérogénéité dans leurs points de vue, les professionnels ont tendance à ne pas entrer « en confrontation » lors des activités décisionnelles. Ces résultats ne sont cependant pas significatifs ( $t_s < .05, ns$ ).

#### **VI.6. RELATION ENTRE LES COMPETENCES ATTENDUES DES PROFESSIONNELS ET LES MANIFESTATIONS D'ALLIANCE**

Pour le groupe A, la relation de l'hétérogénéité (ou de l'homogénéité) des points de vue des professionnels quant aux compétences que devraient posséder les titulaires d'un Baccalauréat aéronautique (toujours classées dans les mêmes 6 catégories) sur la dynamique groupale est significative pour une des 6 compétences citées par les professionnels. Il s'agit toujours des compétences regroupées dans la catégorie : « savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers spécifiques de l'aéronautique » ( $\chi^2(1) = 4,821 ; p < .05$  ;  $V$  de Cramer = 0.491) (Cf. Annexe VI, Tableau 23). Plus spécifiquement, nous observons des résultats intéressants lorsqu'il y a hétérogénéité des points de vue des professionnels quant à cette catégorie de compétences, c'est-à-dire lorsque certains les valorisent en jugeant que ce sont prioritairement ces compétences que les titulaires doivent acquérir, alors que d'autres jugent qu'elles ne sont pas primordiales (et ne les citent pas dans le questionnaire). Dans ce cas, nous notons davantage de situations dans lesquelles il y a au moins une alliance entre deux participants lors de l'activité décisionnelle (93%). Nous pouvons penser qu'ici, les décideurs qui sont du même avis ont davantage tendance à s'allier pour mettre en avant et défendre mutuellement leur point de vue quant à l'importance accordée à cette catégorie de compétence, ou au contraire, pour l'exclure en ce qui concerne

les personnes qui considèrent qu'elle n'est pas importante pour le titulaire d'un Baccalauréat Professionnel aéronautique.

Les résultats ne sont pas significatifs pour le groupe B, même si nous notons que, de la même façon que pour le groupe A, les activités décisionnelles font généralement l'objet d'alliances entre au moins deux participants lors des échanges, et ce, que les participants aient un avis homogène ou hétérogène quant à l'importance accordée aux catégories de compétences que le titulaire d'une Licence Professionnelle de Maintenance aéronautique doit posséder.

En résumé, nous pouvons noter une différence entre les groupes A et B par rapport à la relation entre la surreprésentation du type de l'organisation et la dynamique groupale. En effet, quel que soit le type de l'organisation qui est surreprésentée dans les activités décisionnelles du groupe B, il n'apparaît pas plus de manifestations de confrontation. Par contre, dans le groupe A, il y en a davantage lorsque ce sont les entreprises qui sont surreprésentées lors de l'activité décisionnelle. En ce qui concerne la manifestation d'alliance, nous observons plus d'alliances dans le groupe A que dans le groupe B, et ce, d'autant plus lorsque ce sont les services ministériels qui sont surreprésentés.

Quelle que soit la surreprésentation des fonctions professionnelles dans le groupe B, il y apparaît peu de confrontations et beaucoup plus d'alliances. De plus, nous observons que dans 100% des activités décisionnelles dans lesquelles il y a une surreprésentation égale entre des enseignants et des employés, il a manifestation d'alliance. Par contre, dans le groupe A, quand les inspecteurs généraux sont surreprésentés, il y a des manifestations de confrontation mais pas de manifestation d'alliance. Quand ce sont les employés d'entreprises qui sont surreprésentés, les activités décisionnelles ont plutôt tendance à se passer sans manifestation de confrontation mais avec des manifestations d'alliance. Autrement dit, nous pouvons penser que, pour ce groupe, les fonctions professionnelles surreprésentées dans le groupe ont un lien avec la présence et l'absence de confrontations mais aussi d'alliances.

En ce qui concerne la relation entre l'hétérogénéité axiologique des acteurs et la dynamique groupale, nous observons qu'une seule catégorie de compétences (« savoir-faire technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers de l'aéronautique ») serait liée à la manifestation de confrontations et d'alliances (pour le groupe A). Pour le groupe B, il n'apparaît pas de relation entre la manifestation de confrontation ainsi que la manifestation d'alliance avec le fait que les participants soient d'accord ou non sur l'importance accordée à cette catégorie de compétence. De plus, nous ne notons pas de relation entre l'hétérogénéité/homogénéité des valeurs et la dynamique groupale, en dehors de la valeur « réussite » pour laquelle l'homogénéité des points de vue quant à l'importance de cette valeur engendre moins de confrontation et plus d'alliance que l'hétérogénéité des points de vue quant à l'importance de cette valeur.

## **CHAPITRE VII . RELATION ENTRE LA DYNAMIQUE GROUPALE ET LES CONTENUS ET LES EFFETS DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE**

Comme dans les deux chapitres précédents, nous utilisons des Khi-deux de Pearson pour tester les liens entre les indicateurs de dynamique groupale et les contenus et les effets de l'activité décisionnelle ainsi que le V de Cramer pour en mesurer la force de relation.

### **VII.1. RELATION ENTRE LA PRESENCE DE RELATIONS DE CONFRONTATION OU D'ALLIANCE ET L'OBJET DE LA DECISION**

De manière générale (Cf Annexe VII, Tableau 24), sur l'ensemble des deux groupes opérationnels observés, la présence ou l'absence de confrontations est en relation significative avec l'objet de la décision ( $\chi^2(3) = 8,423, p < .05 ; V \text{ de Cramer} = 0.459$ ). Lorsqu'il n'y a pas de confrontation entre au moins deux participants, l'objet de la décision porte principalement sur une dimension « stratégique » (52%). Lorsqu'il y a confrontation, la répartition se fait entre les dimensions « stratégiques » (35%), « axiologiques » (29%) et « sémantiques » (29%).

Le même test est ensuite réalisé en fonction du groupe d'appartenance (A et B). Pour le groupe A (Cf Annexe VII, Tableau 25), le fait qu'il n'y ait pas de confrontation entre les participants favorise principalement une décision sur une dimension « sémantique » (70% des cas). Lorsqu'il y a confrontation entre au moins deux participants, les décisions se prennent autant sur des dimensions « sémantiques » (50%) qu'« axiologiques » (50%) ( $\chi^2(2) = 8,333, p < .05 ; V \text{ de Cramer} = 0.645$ ). Pour le groupe B, la différence n'est pas significative : qu'il y ait confrontation ou pas entre au moins deux participants, les décisions sont principalement prises sur des dimensions « stratégiques » (respectivement 86% et 92%).

De manière générale, sur l'ensemble des groupes, la présence ou l'absence d'alliance n'est pas en relation avec l'objet de la décision ( $t_s < .05, ns$ ) (Cf. Annexe VII, Tableau 26). Cependant, nous notons des résultats significatifs entre ces deux variables pour le groupe B ( $\chi^2(1) = 3,951, p < .05 ; V \text{ de Cramer} = 0.444$ ) (Cf. Annexe VII, Tableau 27). Lorsqu'il y a présence d'alliances entre au moins deux participants, les décisions sont principalement prises sur des dimensions « stratégiques » à 94%, alors que lorsqu'il n'y a pas d'alliance entre au

moins deux participants, les décisions sont prises autant sur une dimension « méthodologique » (50%) que « stratégique » (50%). Pour le groupe A, nous pouvons seulement observer, qu'il y ait présence ou non d'alliance entre au moins deux participants, les activités décisionnelles portent principalement sur des dimensions « sémantiques ».

## **VII.2. RELATION ENTRE LA PRESENCE DE RELATIONS DE CONFRONTATION OU D'ALLIANCE ET LE DEGRE DE CONSENSUS**

De manière globale, la présence ou l'absence de confrontation et le degré de consensus ne semblent pas être en relation significativement ( $t_s < .05$ , *ns*). Nous notons seulement des différences partielles entre les groupes A et B. Qu'il y ait confrontation ou pas, les décisions aboutissent, généralement, à un « consensus apparent » (52% pour le groupe A et 70% pour le groupe B).

De plus, de manière générale, sur l'ensemble des groupes, la présence ou l'absence d'alliance est en relation avec le degré de consensus ( $\chi^2(4) = 16,688$ ,  $p < .01$  ; *V de Cramer* = 0.646) (Cf. Annexe VII, Tableau 28). Lorsqu'il n'y a pas d'alliance exprimée entre au moins deux participants, nous trouvons majoritairement une absence de décision (83%) alors que la présence d'alliances fait ressortir des consensus apparents (53%). Le résultat est similaire en ce qui concerne le lien entre l'absence de décision et le fait qu'il n'y ait pas d'alliance exprimée entre au moins deux participants lorsque les analyses sont réalisées pour chacun des groupes (A et B) et en ce qui concerne le lien entre la présence d'alliance et les consensus apparents (pour le groupe B). Par contre, lorsqu'il y a une présence d'alliances entre au moins deux participants dans le groupe A, il y a un faible consensus exprimé par les participants (37,5%), ce qui paraît assez logique aussi d'une certaine manière, puisque si deux individus expriment une alliance (que ce soit de manière orale ou gestuelle), c'est qu'à minima, il y a un consensus entre eux. Nous rappelons ici que le « faible consensus » exprimé correspond à une activité décisionnelle durant laquelle au moins deux participants ont indiqué être en accord.

### **VII.3. RELATION ENTRE LA PRESENCE DE RELATIONS DE CONFRONTATION OU D'ALLIANCE ET LE DEGRE DE CONSENTEMENT**

De manière générale, sur l'ensemble des deux groupes, lorsqu'il n'y a pas de manifestation de confrontation, il y a expression d'un consentement quant à la décision qui a été prise dans 56,5% des activités décisionnelles. Dans cette situation, nous observons aussi que les décideurs n'expriment pas leur consentement ou leur non-consentement quant à la prise de décision dans 21,7% des activités décisionnelles et expriment un non-consentement quant à la prise de décision dans 4,3% des activités décisionnelles.

Lorsqu'il y a une manifestation de confrontation, il y a un non-consentement quant à la décision qui a été prise qui est exprimé dans 29,4% des activités décisionnelles, il y a expression d'un consentement dans 23,6% des activités décisionnelles et absence d'expression de consentement ou de non-consentement dans 1,76% des activités décisionnelles.

En résumé, nous observons que lorsqu'il n'y a pas de confrontation lors des activités décisionnelles, les décideurs expriment plutôt leur consentement par rapport à la décision qui a été prise alors que lorsqu'il y a des confrontations, ils expriment plutôt un non-consentement quant à la décision qui a été prise ( $t_s < .05$ , *ns*).

De manière générale, tout groupe confondu (Cf. Annexe VII, Tableau 29), nous observons une relation entre la présence d'alliance et le degré de consentement ( $\chi^2(4) = 16,35$ ,  $p < .01$  ;  $V$  de Cramer = 0.633). En effet, lorsqu'il n'y a pas de manifestation d'alliance, la décision n'est pas prise dans 83,3% des activités décisionnelles et il y a un non-consentement qui est exprimé par rapport à la décision qui a été prise dans 16,7% des activités décisionnelles. Lorsqu'il y a manifestation d'alliance, il y a un consentement quant à la décision qui a été prise dans 50% des activités décisionnelles.

En résumé, nous ne notons pas de lien significatif entre la manifestation ou non de confrontation avec l'objet de décision. Nous faisons le même constat en ce qui concerne le lien entre la présence manifeste ou l'absence d'alliance et l'objet de la décision. Par contre, nous notons une relation entre la manifestation de confrontation et le consentement exprimé.

De plus, nous observons que les deux groupes prennent majoritairement leur décision par « consensus apparent » qu'il y ait manifestation ou non de confrontation. Par contre, la manifestation d'alliance et le degré de consensus serait lié dans le sens où lorsqu'il n'y a pas de manifestation d'alliance, il n'y a pas de décision qui est prise et a contrario, lorsqu'il y a alliance manifeste, une décision est prise par « consensus apparent ». De même, il y aurait une relation entre la manifestation d'alliance et le consentement exprimé.



<p style="text-align: center;"><b>DISCUSSION GENERALE, PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET D'APPLICATION</b></p>
---

A la lumière des résultats obtenus, nous voulons à travers ce chapitre, discuter les apports essentiels de notre recherche ainsi que proposer des perspectives susceptibles d'approfondir et/ou de prolonger notre étude. Pour ce faire, dans un premier temps, nous discutons nos résultats au regard des apports théoriques de notre revue de la littérature puis nous présentons les ambitions théoriques de notre recherche vis-à-vis du modèle théorique de notre équipe d'accueil auquel nous nous référons. Enfin, en appui sur les éléments qui auront été abordés précédemment, nous mettrons en exergue les perspectives de recherche que nous envisageons à plus ou moins long terme.

### **SYNTHESE CRITIQUE DES RESULTATS**

La problématique dégagée, à l'issue de notre questionnement théorique en première partie, aboutissait à l'hypothèse générale de travail selon laquelle les différents objets et formes de décisions (résultant de l'activité progressive des groupes observés) trouveraient des sources de détermination et d'explication, dans les diverses positions organisationnelles des acteurs en jeu, dans la pluralité de leurs valeurs et logiques d'action, dans le degré de congruence qu'ils pouvaient manifester entre les objectifs et valeurs affichés par leurs organisations d'appartenance et leurs propres valeurs et objectifs, dans les diverses conceptions du « bon travail » et/ou du « bon travailleur » dans le monde aéronautique dont ils étaient porteurs, dans les stratégies d'influence et de confrontation mises en œuvre mais aussi dans la recherche de compromis au cours des réunions de travail, au regard des finalités accordées à ces rencontres et de leurs implications perçues pour le devenir du secteur professionnel.

Nous avons justement observé que nombre des participants, énoncent explicitement leur motivation importante à consacrer temps et énergie à ces groupes, à savoir continuer à soutenir une dynamique forte d'identification professionnelle à l'histoire et à l'œuvre de l'aéronautique, ce qui définit, pour nous, un travail de personnalisation à la fois individuel et collectif dans le sens où ils veulent rester maître de la définition de l'avenir et qu'ils contrôlent les contraintes et ressources de leur environnement en les re-signifiant.

Nous l'aurons noté, avec les réserves méthodologiques que nous avons soulignées, les différences de position organisationnelle des acteurs influent certainement sur la structuration des cadres de référence axiologiques des participants et sur l'orientation de leurs conduites décisionnelles. Pour autant, nous observons un grand nombre de situations, où les échanges, même lorsqu'ils sont scandés par des affrontements manifestes, aboutissent à des accords de formulation plus ou moins fermes et pensés comme durables, dans les critères d'évaluation envisagés pour telle ou telle formation, pour la dénomination à retenir pour tel ou tel savoir-faire à acquérir, pour la hiérarchisation à établir entre tel ou tel diplôme. Il nous semble ici que les caractéristiques organisationnelles et les facteurs socio-biographiques liés aux participants, non plus que leurs aspirations personnelles, ne suffisent à expliquer la variabilité des stratégies d'interaction dans le cours de l'activité décisionnelle et, partant, la variabilité des objets et des formes de décision. Les discours recueillis auprès de divers responsables du champ aéronautique au cours de ces trois années, nous induisent à penser que le « hors groupe », le « concurrent majeur », est un acteur toujours présent dans l'ici et maintenant de l'activité. Il est objectivement une cible de différenciation et d'opposition dans la compétition industrielle et commerciale, mais semble aussi constituer un modérateur indirect des divergences internes possibles (et souvent réelles), entre les protagonistes de l'activité de décision de l'institution considérée. Si les divergences d'intérêts organisationnels ou personnels demeurent, nombre des manifestations interlocutoires que nous avons décrites, des relations informelles que nous avons observées et interrogées hors réunions, nous convainquent que de fortes stratégies de conciliation sont à l'œuvre pour maintenir, au final, des critères de qualité de formations professionnelles qui garantissent la pérennisation des corps professionnels, de la valorisation de leurs pratiques et de leurs images identitaires (alors même que les représentations individuelles des métiers peuvent paraître plutôt hétérogènes).

Sur un niveau inter-organisationnel et interinstitutionnel (qui est le niveau sur lequel nous avons porté notre observation et notre interrogation), nous notons que les décisions ne peuvent être réduites à des formes sociales standardisées et stables, strictement rationnelles, totalement et immédiatement opérationnelles, (comme cela est mis en avant par certaines approches présentées dans notre partie théorique, telles que l'approche rationaliste, l'approche cybernétique,...). Selon nous, en référence au modèle théorique du laboratoire PDPS, les décisions peuvent se manifester dans un même environnement organisationnel sous des formes multiples, interdépendantes, porteuses d'enjeux paradoxaux et de finalités qu'elles

servent, de potentialités d'innovation qu'elles annoncent de manière plus ou moins contraignante, de manière plus ou moins urgente. Dans notre étude, cet environnement organisationnel peut s'étendre à un plan national, voire international (ce qui peut poser des questions sur l'interculturel). Dans l'aéronautique, l'environnement organisationnel est empreint du contexte de globalisation et de mondialisation avec et contre lequel les acteurs jouent au quotidien, et ce d'autant plus en raison de la spécificité du secteur : cyclicité de l'activité, concurrence mondiale avec Boeing entre autres, etc. Ces spécificités engendrent le fait que les GRH tentent de réguler les fluctuations puisqu'elles savent que, dans ce secteur d'activité, très régulièrement, il y a des hausses et des baisses de l'activité et par là même, une certaine gestion du salarié à anticiper. Il n'est donc pas question de perdre les compétences lorsqu'il y a une baisse de l'activité. Dans cette optique, l'un des moyens mis en avant pour faire face aux transformations du travail est l'utilisation de la formation (Costalat-Founeau, 1997, Meignant, 1986, Sainsaulieu, 1981) dans un contexte plus général. Ici, nous voulons exprimer l'idée selon laquelle les décisions qui sont prises, à un temps T et à un niveau micro, sont à intégrer dans un contexte macro et dans une temporalité plus large, qu'elles sont en interaction directes avec ce qui se passe dans l'environnement et non cloisonnées, comme nous l'avons signifié lors d'une étude antérieure (Piques, 2009).

Grémion (1979) notait comment certaines décisions, dans l'administration française, se caractérisaient par une certaine dilution de leurs bornes temporelles (quand ont été prises ces décisions ?) et spatiales (où ont été prises ces décisions ?), et des responsables précis auxquels les attribuer (qui a décidé cela ?). Dans le cadre de notre étude, nous pouvons (à peu près) identifier les énonciateurs, les dates et les lieux précis de tel ou tel problème pris en charge par le groupe. Cependant, il est parfois plus difficile d'affirmer qu'une décision formelle en ait résulté. Nous pouvons observer aussi plus explicitement le rejet d'une invitation/injonction à décider, perçue comme « étrangère » au milieu, au groupe, au moment. Cela peut, par exemple, conduire à la procrastination qui, elle, peut, peut-être, être expliquée par le fait que les groupes que nous avons observés sont plutôt cohésifs, ce qui augmente le nombre d'interactions et intensifie l'influence que le groupe a sur ses membres mais peut affaiblir la performance du groupe dans le sens où les normes partagées dans le groupe freinent ou empêchent de prendre des décisions (Blanchet & Trognon, 2008). Dans ce contexte, les groupes contournent les thèmes mis en débat, minimisent les enjeux et les urgences, évitent toute polémique, diffèrent aux prochaines réunions lorsque, par exemple, les

personnes présentes ne seront que des représentants de la même organisation qu'eux (imaginant sûrement par là même, qu'il y aura moins de conflits, de confrontations, de difficultés à faire passer leurs idées). Dans ce sens, il nous semble que certains décideurs, ayant un rôle plus important dans le groupe rentrent dans un jeu de négociations, de pouvoirs plus ou moins forts et de stratégies pour atteindre des objectifs (Lemaitre-Rozencweig, 1986). Comme avancé par Lemaitre-Rozencweig (Ibid.), nous avons pu remarquer qu'une prise de position différente de la part d'un individu par rapport à celles des autres membres aura plus de chance d'être prise en considération s'il l'affirme et négocie constamment (mais à bon escient) à ce sujet, ce qui va dans le sens des études sur l'influence minoritaire. Cependant, il semblerait que certains individus, soient automatiquement contrés lorsqu'ils ne sont pas en accord (peut-être sont-ils considérés comme « déviants », comme « bouc émissaires » ou comme ne faisant pas vraiment partie du groupe), alors que d'autres sont très écoutés, voire sollicités. Ici, il semblerait que l'entreprise représentée à travers cet individu ne soit pas sans rapport. Dans ce genre de groupe décisionnel, nous pouvons nous demander si finalement l'individu n'est pas parfois réduit au groupe, à la fonction ou au secteur d'activité qu'il représente puisqu'il est choisi avant tout comme représentant de tel groupe ou de telle organisation. Nous avons pu observer plusieurs situations dans lesquelles il était demandé/précisé à l'acteur de donner le point de vue de son organisation d'appartenance, et non son point de vue personnel, ce qui montre bien, selon nous, qu'il existe une interstructuration des milieux et de l'individu.

Nous avons pu aussi observer des stratégies mises en place par rapport au choix de l'individu qui présente un point de vue différent au reste du groupe, comme si les participants avaient conscience du fait que l'argument avancé ne serait pas pris en compte de la même manière en fonction de la personne par qui il était avancé, ce qui peut aller dans le sens de Grémion ou de travaux sur la communication persuasive. Il a été observé également que les individus pouvaient avoir conscience du fait qu'il pouvait être plus pertinent de « lâcher » sur un élément à un moment donné car un autre élément (qui n'avait pas encore été traité) leur paraissait plus important et qu'à ce moment-là, il n'y aurait pas de négociation possible de leur part et qu'ils le signifiaient de manière verbale. Cela permet de mettre à jour le fait que les décideurs ont des stratégies (plus ou moins conscientes) dans leur interaction et dans leur activité décisionnelle et aussi qu'ils prennent en considération l'importance de la hiérarchisation des objectifs et autres temporalités.

Parfois le nouveau semble trop invasif tant au plan technique que social, au plan des équilibres de pouvoir que des potentialités matérielles et cognitives de « changer ». L'objectif de l'un de nos interlocuteurs, par exemple, était de rester « cohérent » par rapport à ce qui avait été fait dans le passé et ce qui était fait en parallèle de leur travail de groupe. Le processus s'étale donc dans un temps indéfini sans jamais abandonner complètement l'objet. Cet élément nous interpelle au vu du fait que l'innovation est un élément qui est prônée par l'aéronautique.

Que ce soit au niveau de dimensions clefs du fonctionnement des groupes (élection d'un représentant) ou en raison d'enjeux perçus comme cruciaux (date d'ouverture d'un nouveau diplôme), certains objets et formes décisionnelles sont caractérisés par la rapidité avec laquelle les membres du groupe formulent l'accord alors qu'ils pouvaient être en discussion et en débat depuis des mois à ce sujet. L'intérêt collectif est alors perçu et les intérêts personnels sont sauvegardés.

A l'instar de Blanchet et Trognon (2008), nous avons pu remarquer que l'effectif du groupe avait un effet sur les interactions et par là même sur l'orientation des décisions qui sont prises dans le sens où : plus le groupe est important, plus il a potentiellement accès à des informations, mais aussi plus cela empêchera les possibilités de chacun des membres d'intervenir. Ceux qui en auront la possibilité monopoliseront éventuellement les échanges, ce qui pourra provoquer de l'insatisfaction et des conflits et entraîner du conformisme, tout du moins apparent (et ainsi un consensus). Par contre, nous ne remarquons pas plus l'émergence d'un leadership ou la différenciation de rôle lorsque le groupe est plus important.

Au regard des travaux sur la catégorisation sociale, il semblerait bien que, dans les groupes observés, il y ait des attentes favorables à l'égard de son propre groupe et de l'animosité envers les autres (cela semblerait d'autant plus prégnant que les groupes avec lesquels les individus se comparent sont éloignés et en concurrence avec eux au moment même de la situation). Ce que nous voulons indiquer ici c'est l'idée selon laquelle un individu pourra se sentir faire partie du même groupe qu'un autre à un moment donné mais faire partie de deux groupes éventuellement en concurrence ou ayant des relations de pouvoir dans une autre situation, à un autre moment, ce qui engendrera une différenciation groupale et des

confrontations éventuelles. Ainsi, les relations (professionnelles) ne sont pas immuables car elles évoluent en fonction notamment du contexte.

En ce qui concerne les conflits qu'il a pu y avoir dans les groupes observés, nous estimons qu'ils étaient « positifs » selon le terme utilisé par Blanchet et Trognon (2008) par rapport à l'avancée de la tâche et de la prise de décision car ils n'étaient que le reflet de représentations diversifiées sur lesquelles les décideurs échangeaient, partageaient et délibéraient pour co-construire du sens à propos de l'activité de certaines professions du champ aéronautique et de leur évolution.

Toujours en ce qui concerne les conflits, et au vu des éléments que nous avons recueillis lors de la présente recherche, nous pensons que nous pourrions élargir la perception de Van Lange et Joireman (2010) qui concerne l'existence de deux conflits d'intérêts dans les dilemmes sociaux (conflit social et conflit temporel) à tous les conflits qui peuvent apparaître au sein d'un groupe interinstitutionnel qui a pour mission de faire évoluer la formation professionnelle aéronautique. En effet, dans une approche systémique et de l'interstructuration, nous estimons qu'au sein d'un groupe, il existe des intérêts individuels et collectifs ainsi que des intérêts à court et moyen terme qui peuvent être en confrontation au niveau interindividuel mais aussi au niveau intra-individuel. Ici aussi, l'environnement (y compris social) nous semble être un élément qui va rentrer en jeu dans les interactions (Paicheler, 1985) et par là même aussi dans les activités décisionnelles puisque les acteurs prennent une décision dans un certain contexte environnemental plus ou moins propice à la cohésion, à la réflexion, à l'action, ... Nous faisons effectivement l'hypothèse selon laquelle le lieu au sein duquel l'activité décisionnelle se déroule (et qui peut être plus ou moins neutre pour certains participants) peut avoir un effet sur le climat au sein du groupe, sur l'objet de décision ainsi que sur les interactions. Ce que nous voulons dire par là, c'est que lorsque la réunion se passe sur le lieu de travail de l'un des acteurs, celui-ci semble, par exemple, davantage à l'aise puisqu'il connaît les normes de fonctionnement de son organisation par rapport aux autres participants qui ne sont plus dans leur environnement de travail habituel. Ainsi, d'après nos observations, cet individu aura plus de facilité à faire partager son point de vue divergent aux autres, à faire de l'humour ou à exprimer une animosité envers un collègue. Dans la même veine, nous avons été témoin du fait (mais cela serait à confirmer avec une étude qui porterait sur ce sujet) que des confrontations et/ou des animosités paraissaient exister entre des individus appartenant aux services ministériels (comme celui du Ministère de l'Education Nationale) alors que nous n'avons pas du tout remarqué ce fait à l'intérieur des

sous-groupes constitués des différentes entreprises représentées (qui eux montrent plutôt une certaine solidarité, un rapprochement spatial,...). Ainsi, nous pouvons nous demander éventuellement si cela reflète davantage les relations effectives entre les membres du MEN (par rapport à celles des autres membres) car ils sont dans un contexte de travail dans lequel ils sont habitués à travailler ensemble, voire à se confronter lorsqu'ils ne sont pas en accord (mais que cela n'est pas forcément révélateur d'une réelle confrontation) ; ou si, éventuellement le fait que les autres participants soient à l'extérieur de leur organisation d'appartenance resserrent leur lien et leur affiliation, ce qui engendre le fait de ne pas montrer à l'exogroupe qu'il y a des conflits à l'intérieur de son propre groupe et de faire illusion.

En ce qui concerne le lien entre les modes interlocutoires et les relations que nous avons observées, nous pouvons noter qu'effectivement les membres qui rentrent en communication lient des « relations affectives et opératoires » (Blanchet & Trognon, 2008, p.63 mais aussi Lipiansky, 1993). Par contre, dans les groupes que nous avons observés, il semblerait que les quatre conditions mises en avant par Blanchet & Trognon (2008) pour atteindre leur but (accord sur une interprétation commune du but à poursuivre, manière d'y parvenir, résolution de conflits d'intérêts et de conflits cognitifs, choix des différentes options au fur et à mesure) ne soient pas toujours satisfaites, ce qui explique peut-être l'apparition de procrastination et/ou le fait d'essayer de renforcer ou de faire évoluer les règles et les principes du contrat de communication qui lient les décideurs (Ghiglione, 1986, Ghiglione, Landré, Bromberg, & Molette, 1998, Lipiansky, 1993). Ainsi, par exemple, nous avons pu remarquer lors de nos observations, que les responsables des groupes pouvaient parfois essayer de décider « de droit » (pour éviter de longs échanges mettant en lumière des représentations différenciées) mais que les personnes présentes insistaient pour que soit demandé leur avis aux personnes absentes (appartenant aux entreprises). De plus, il semblerait que tout l'intérêt de l'existence de ces groupes interinstitutionnels pour la formation aéronautique se trouve justement dans le fait d'avoir leur avis, de s'approcher davantage de la réalité de terrain.

De nos analyses, nous pouvons tirer l'idée selon laquelle que les représentations orientent bien des pratiques et des conduites spécifiques (Abric, 2003) en lien avec des événements passés et futurs (Costalat-Founeau, 1997) dans le sens où nous avons pu identifier, dans les interactions verbales, des termes qui avaient été mentionnés dans les



réponses à notre questionnaire comme étant des valeurs ou des compétences valorisées par les répondants, valeurs et compétences sur lesquelles les interlocuteurs insistaient lors de leur interaction afin de faire part de leur point de vue sur l'importance de celles-ci dans l'activité effective ou souhaitée du « bon professionnel », « du bon travailleur »,.... Ainsi, partant de plusieurs représentations individuelles plus ou moins différenciées, les décideurs agissent ensemble en tentant de co-construire une représentation commune. Ce constat concorde avec les points de vue de Sainsaulieu (cité par Baubion-Broye, Dupuy, & Hajjar, 2004) et de Takooshian (cité par Achi, 2010).

De notre étude, nous pouvons confirmer l'idée générale de Maisonneuve (2002) selon laquelle les changements proviennent bien d'interactions « complexes » qui ont lieu lors de réunions ou de conversations avec des autrui.

Nos résultats établissent, de manière tendancielle, l'influence de plusieurs indicateurs. Néanmoins, des questions demeurent, auxquelles nous n'avons pas encore pu répondre, sur l'interdépendance effective entre les variables que nous avons mises en relation dans notre modèle d'analyse.

### **MISE EN PERSPECTIVE THEORIQUE DE NOS RESULTATS**

Au final, les groupes qui nous ont permis de les observer, démontrent une grande cohérence dans la menée de leurs missions. A travers la différenciation de leurs objets et de leurs choix, déterminés par des enjeux et des compositions eux-mêmes différents comme nous l'avons vu, ils contribuent, chacun à leur place institutionnelle, à dynamiser le changement interne de leur secteur d'activité. Les débats qu'ils s'autorisent, les divergences qu'ils manifestent, sont cohérents avec la visée de régulation contrôlée du milieu professionnel, qui dépasse leur propre structure groupale, et les enjeux individuels associés à chacun des participants. La dynamique groupale apparaît bien comme un espace d'élaboration, de délibération et de dépassement des paradoxes entre enjeux et temporalités des développements personnels, des visées et des urgences des développements sociaux.

Les groupes de décision en charge de l'évaluation, de la redéfinition et de l'invention de critères d'appréciation des contenus et des dispositifs de formation des professionnels de l'aéronautique, sont sans cesse traversés par les questions et les attentes du collectif. Le



collectif est ici entendu comme un espace symbolique, à la fois concret et imaginaire, garant de l'histoire des métiers, des savoir-faire et des expériences, des valeurs et des normes d'action, des principes et des figures d'identification du secteur socioéconomique et professionnel (Clot, 1999, 2010). Chacun de ces groupes se resitue dans un monde d'œuvres historiquement élaborées (Meyerson, 1995 ; Malrieu, 2003). C'est au regard de cette œuvre que se reconstruit le sens de l'activité, des métiers et des gestes à acquérir en formation, auquel participent les décideurs. Chaque groupe, est à la fois partie prenante de ce collectif historique, identitaire, socialement et économiquement très prégnant, et en même temps sous-système relativement indépendant, en charge du développement original, critique et innovant d'une dimension particulière du secteur d'activité. Le collectif est ici perçu dans le sens de principes d'actions transversales (qui va bien au-delà de chaque groupe et de chaque organisation). Il est toujours présent et toujours prégnant et il peut être considéré comme une ressource ou comme un poids, une contrainte. L'hétérogénéité des acteurs peut donc nous apporter des éléments sur le rapport différencié de chacun des groupes à cet imaginaire collectif.

Nous avons perçu au cours des réunions auxquelles nous avons pu assister, ce double niveau d'appartenance commune et de fonctionnalité différenciée, condition de développement autonome de chacune des parties de l'entité professionnelle aéronautique. Dans cette dynamique, le collectif nous semble jouer le rôle de gardien de l'histoire des corps de métiers, des savoir-faire valorisés et des expériences individuelles partagées, qui dépasse chacune des frontières et des objectifs spécifiques des groupes. Avec Clot et Faïta (2000), nous reconnaissons là la fonction du « genre professionnel », la fonction médiatrice de l'imaginaire collectif (Almudever, 2007, p. 97).

Décider dans les processus de socialisation professionnelle, relève de la « dispute professionnelle », condition du « pouvoir d'agir » selon Clot (2008), condition pour nous de personnalisation, dès lors que face à des enjeux contradictoires, des conceptions différenciées des visées et des formes de l'action, la délibération vient au cœur de l'action. La mise en perspective du passé, du présent et du futur de la profession, la réévaluation des critères de qualité des « gestes des métiers », la re-hiérarchisation des valeurs soutenables dans les rapports d'échanges internationaux avec les nouvelles organisations de travail, les nouvelles professions et les nouveaux métiers émergents, sont autant de processus de réappropriation du genre professionnel et de dépassement des conflits potentiels d'existence et d'action. La

fonction pragmatique, fonctionnelle, organisatrice de la décision est à l'œuvre dans les activités décisionnelles que nous avons observées. La fonction identitaire et symbolique de la décision est tout aussi présente dans l'effort de préservation des formes éprouvées de l'action d'une part, d'invention d'autre part, de nouvelles règles du bien-faire et de principes renouvelés d'incomparabilité sociale. La fonction polysémique, parfois paradoxale de la décision, rend compte de l'importance sociale des instances formelles auxquelles il nous a été donné d'assister. Elles sont l'espace de l'articulation concrète entre processus de changements individuels et processus de changements sociaux. En chaque décision partielle de la formation, s'énonce une conception du sujet au travail, une vision des conditions possibles et nécessaires pour les futurs professionnels de se maintenir comme personne au travail. En chaque décision partielle, sont perceptibles les enjeux de qualification et de compétence collective, atouts de compétitivité majeurs, la sécurisation des parcours professionnels (régulation de l'emploi dans le secteur d'activité), la capacité d'un secteur économique et professionnel à se maintenir, par la qualité de ses productions, au meilleur rang des échanges socioéconomiques mondiaux.

## **PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

La poursuite du traitement des données que nous avons pu recueillir, constitue notre premier objectif de recherche, pour satisfaire aux exigences de publication de nos premiers résultats.

*Au plan théorique*, l'observation et les premières analyses que nous avons pu dégager des activités de décision des deux groupes d'étude nous invitent à poursuivre des recherches qui permettent de mieux saisir encore la dimension transversale, à la fois concrète et imaginaire du collectif de travail.

Dans cette optique, il nous semblerait pertinent (par exemple) d'élargir et de confronter ce constat en le comparant à ce qui se passe au cours d'activités décisionnelles en matière de formation professionnelle d'un autre secteur professionnel (complètement différent de celui de l'aéronautique) afin de nous rendre compte si ce collectif de travail est plus ou moins prégnant selon le secteur d'activité. Autrement dit, qu'est ce qui fait que ce collectif de travail (concret et imaginaire) soit présent ? Qu'est ce qui en fait la spécificité ? Cela est-il dû au domaine professionnel ? Une telle comparaison pourrait nous permettre de savoir si ce

collectif de travail est encore plus prégnant dans le secteur aéronautique qui est un secteur avec une histoire particulière, des partenariats et concurrents internationaux et une forte culture du collectif, de l'appartenance à une « famille » (comme cela nous l'a été mentionné régulièrement) ou s'il est toujours présent, de manière aussi forte.

De plus, alors que nous supposions que l'hétérogénéité entre les individus (éléments socio-biographiques, appartenance organisationnelle, intérêts divers,...) ne facilitait pas les prises de décision, nous avons observé que cela n'était, a priori, pas forcément le cas. Nous pensons qu'il faut absolument développer cette observation pour d'une part, se rendre compte si au-delà du fait que cette hétérogénéité n'empêche pas la prise de décision, elle n'irait pas jusqu'à la faciliter, d'autre part, pour trouver des explications à cela. Dans un questionnaire un peu plus large, cela reviendrait à se demander par exemple, quels sont les enjeux qui facilitent une décision ? Comment mesurer ces enjeux et pourquoi sont-ils facilitateurs de la prise de décision ? Est-ce que ce sont les enjeux et/ou les intérêts qui priment ? Quels sont ceux qui priment le plus ? Comment se fait-il que, dans un contexte comme celui de notre recherche, les décideurs hétérogènes parviennent à un consensus alors qu'il existe de vraies disparités d'objectifs immédiats, professionnels, économiques (qui, selon nous, empêchent le conformisme) ?

En termes de réflexion plus générale, notre recherche pourrait s'inscrire dans une thématique plus large qui permettrait d'apporter des éléments à la question : qu'est ce que cela signifie de prendre une décision à propos du travail ?

Le maintien des liens désormais établis avec plusieurs acteurs et instances du secteur aéronautique constitue un autre objectif à la fois stratégique, en matière de possibilité de développement de l'objet de recherche, et applicatif, en termes de diffusion auprès des services concernés, de connaissances et recommandations pratiques en matière de Développement des Ressources Humaines ainsi qu'en termes de recommandations relatives aux activités décisionnelles entre des acteurs inter-organisationnels. Dans ce cadre, rappelons que grâce à notre réseau qui ne cesse de grandir dans le secteur de l'aéronautique, nous avons eu la chance d'avoir accès à des terrains d'étude « protégés » et politiques qu'il faut absolument conserver pour de futures collaborations.

Cette étude exploratoire, nous ouvre une multitude de pistes de recherche (qu'il faudra canaliser cette fois) : comparaison de groupes qui ont exactement les mêmes objets de décision et/ou qui travaillent sur le même niveau de formation pour voir s'il y a une différence ou une convergence des valeurs, des objectifs,... plus ou moins marquée que dans l'étude présente ; étude du rôle du leadership et de ce qui fait qu'il est considéré comme tel par ses pairs ainsi que sur leur manière de (ré)agir face à cela (acceptation, rejet, retrait,...) ; analyse des réseaux socio-affectifs à corrélérer avec les interactions verbales et les manifestations non verbales de confrontation et d'alliance au sein des groupes ; prise en compte de manière plus prégnante de la relation entre le verbal et le non-verbal (et de son effet sur autrui) en filmant les situation d'activités décisionnelles afin de pouvoir se servir de grilles reconnues objectives (grilles de Bales, Landry, Michigan,...),...

*Au plan méthodologique*, il nous semblerait intéressant, dans une démarche de triangulation des méthodes, d'être plusieurs observateurs pour pouvoir croiser les observations. Dans le même ordre d'idées, nous trouverions intéressant d'analyser les réunions retranscrites avec des logiciels informatiques, de type Alceste, et/ou avec un spécialiste d'une autre discipline (comme par exemple un linguiste). A ce propos, avec une analyse des traces (document envoyé à chaque participant entre les réunions), il pourrait être envisageable d'analyser les transformations effectives sur la dimension sémantique de l'activité décisionnelle. Cela pourrait peut-être nous permettre d'observer si les participants reviennent ou non sur certains éléments. Si tel est le cas, nous pourrions analyser quels sont les types et l'objet de la modification, et ainsi peut-être nous rendre compte de l'importance de certaines activités professionnelles ou de certains termes pour la profession, ce qui pourrait être révélateur de l'importance accordée à certaines valeurs, intérêts collectifs...

## **PERSPECTIVES APPLICATIVES**

*Au plan de la Recherche & du Développement*, nos résultats de recherche nous convainquent de l'intérêt de poursuivre et de renforcer des programmes d'études centrés sur l'analyse régulière de l'évolution des valeurs associées au travail et des représentations des métiers au sein des différentes filières professionnelles du milieu aéronautique. La transformation des mondes du travail dont nous avons fait brièvement état au début de notre document, affecte directement la réflexion des décideurs en charge de la formation professionnelle. Il nous paraît important que cette réflexion soit régulièrement étendue et partagée dans toutes les branches d'activités du secteur aéronautique, dès lors que la densité identitaire et la cohérence des visées pratiques portées par le collectif professionnel, apparaissent comme des atouts clefs de la pérennité des valeurs et du développement croissant du secteur. Dans cette perspective, il nous semblerait intéressant de comprendre ce qui fait que certains acteurs ont une culture commune (représentée par le partage de valeurs) malgré des lieux et des organisations internes différentes (par exemple au Ministère de l'Education Nationale, ou d'entreprises telles qu'Airbus). Par quoi ces valeurs communes sont-elles véhiculées (la formation initiale, la formation continue, la culture d'entreprise, le contexte socioéconomique,...) ?

*En matière de conception et d'animation des groupes de décision*, et ceci dans les prolongements des travaux de Caillaud et al. (2012) qui portent, entre autres, sur les missions et le fonctionnement des CPC, nous pourrions inférer, de nos observations et des analyses rapportées dans notre première partie, que les modes de constitution et de fonctionnement des groupes de décision peuvent être soutenus par de nouvelles dispositions. Cela peut correspondre par exemple à un travail plus systématique de mise en forme et d'exploitation des traces discursives et documentaires résultant des échanges qui nous semblent être, une manière de faciliter la compréhension des participants qui étaient absents la fois précédente, de ne pas être complètement perdus par rapport à l'avancée du travail mais aussi une voie de mise en mémoire de l'histoire du secteur et de l'évolution de ses métiers, nécessaire aux fonctions de transmission entre les générations de professionnels. Ici, nous faisons référence au savoir-faire qui disparaît car il n'y a pas de transmission écrite. Cela nous a justement été explicité par l'un de nos interlocuteurs par rapport au responsable actuel nous faisant partager

l'idée selon laquelle cette personne possédait la compétence et cette dernière allait disparaître lorsque le responsable partirait à la retraite.

Pour finir, nous pensons qu'il pourrait être pertinent justement que le responsable (notamment pour le groupe A) soit remplacé par un médiateur neutre pendant les réunions un EGEE, un bénévole qui aide les actifs ou un consultant afin qu'il n'y ait pas de manifestations de confrontation envers le responsable par exemple car il a plusieurs casquettes et responsabilités, dont celle de traiter tout ce qui est lié à l'écriture du référentiel (envoi de mails, vérification et concordance sémantique,...). Toutes ces démarches administratives pourraient être traitées par le médiateur neutre et les compétences du responsable pourraient être davantage utilisées et partagées (ce qui irait dans le sens de notre deuxième préconisation).

## **CONCLUSION**

Rappelons que l'objectif de notre recherche était de comprendre comment, à un niveau inter-organisationnel, des acteurs hétérogènes (d'un point de vue de leur position organisationnelle et de leurs cadres de référence axiologiques), amenés à se rassembler pour prendre une décision collective en matière de développement du champ aéronautique parvenaient à se mettre d'accord sur des normes et des contenus de formations professionnelles. Dans une démarche exploratoire compréhensive, nous avons comme ambition de décrire et comprendre les formes et les déterminants psychosociaux de l'activité décisionnelle de groupes institués chargés de faire évoluer ou de définir de nouveaux contenus et normes de formation professionnelle pour les futurs professionnels de ce secteur économique, en constante évolution et ancré dans une histoire forte.

Au moment et au degré auxquels nous sommes parvenue de l'exploitation de nos données de recherche, nous avons conscience d'être en retrait par rapport à notre propre ambition. Cependant, si les limites sont réelles, nous souhaitons également en souligner les acquis et les perspectives que nous semblent ouvrir les principaux résultats. Ainsi, pour finir, nous présenterons les intérêts et les apports de notre recherche sur un plan théorique et pratique. Nous évoquons ensuite certaines de ses limites.

### **INTERETS DE LA RECHERCHE**

Il nous semble que le principal intérêt de notre recherche, et ce qui en fait l'originalité, se trouve dans le fait de porter une attention particulière à la prise de décision à un niveau inter-organisationnel, et non pas à un niveau simplement individuel ou groupal, et cela, dans des milieux assez « protégés ». Dans notre travail, nous avons été confrontée à une réalité qui peut être découpée et qui peut s'emboîter à différents niveaux : niveau individuel, niveau interpersonnel, niveau inter-groupal, niveau intra-groupal, niveau inter-organisationnel, niveau intra-organisationnel. Selon nous, ces différents niveaux sont interdépendants et jouent, tous, un rôle dans le processus décisionnel collectif. L'analyse demande donc de ne pas exclure ces divers niveaux en interaction. Ainsi, le comportement d'un acteur peut être

analysé à un niveau individuel (et ce, en comparaison avec le comportement d'autrui mais aussi en présence et en relation avec autrui). Le comportement d'un individu peut aussi être analysé en considérant qu'il est représentant d'un groupe et/ou d'une organisation (qui est porteuse de valeurs, d'objectifs, d'une culture spécifique). Ces valeurs et ces objectifs ainsi que cette culture peuvent être plus ou moins différents entre ceux de l'organisation d'appartenance et ceux de l'acteur individuel. Ces valeurs, objectifs et cette culture peuvent aussi être différents entre des individus qui n'appartiennent pas aux mêmes organisations mais aussi entre des individus appartenant à la même organisation. En effet, certaines organisations peuvent être composées de plusieurs antennes et/ou filiales régionales, nationales, internationales qui ne développent pas forcément les mêmes activités professionnelles en ces différents lieux et ainsi, n'ont pas forcément les mêmes objectifs, les mêmes représentations des métiers effectifs et futurs, *etc.*

De plus, même si nous explicitons ensuite que cela a été une limite, nous estimons qu'utiliser une triangulation des méthodes est un intérêt certain en termes d'originalité de notre travail.

## **LIMITES DE LA RECHERCHE AU PLAN THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE**

Au plan théorique, après les années préliminaires d'étude en Master 2 Professionnel et en Master 2 Recherche qui ont élargi nos intérêts et nos questions, notamment à visée d'application, la découverte longue et parfois insuffisamment ciblée des modèles fondant notre problématique nous a fait prendre conscience, a posteriori, de la nécessité d'un effort précoce plus marqué, de délimitation étroite de l'objet de recherche ainsi que des outils utilisés. Il nous semble donc incontestable que l'entretien semi-directif est l'outil à privilégier si nous souhaitons approcher quelque chose de l'ordre des significations du travail ou des valeurs, et qu'il serait plus pertinent, pour garder « à vie » les données recueillies, de filmer les réunions, ce qui permettrait de pouvoir croiser les méthodes (si besoin ou envie) sur un même objet et d'exploiter un maximum les données : comportement verbal, non-verbal, position spatiale, intonation,...



Au plan méthodologique, outre les charges personnelles d'enseignement, la faible prévisibilité des phases d'observation, l'ampleur et la diversité des données recueillies ont souvent bousculé notre gestion du temps. Apprentissage indispensable mais quelque peu frustrant des contraintes temporelles incontournables de la recherche.

Plus fondamentalement, nous constatons que la mise en forme des faits décisionnels sur lesquels nous effectuons nos analyses devra être affinée pour de prochaines publications. En effet, nous avons conscience de limites d'une part, quant à l'identification de certains indicateurs de nos variables qui peuvent parfois paraître subjectifs, d'autre part, dans le partage de ces observations et constats (à travers le langage scientifique) pour un chercheur novice comme nous. En ce qui concerne l'activité décisionnelle, il a parfois été difficile de cerner le début et la fin de celle-ci, ce qui permet de nous rendre compte qu'il s'agit bien d'un processus qui n'a pas réellement de fin mais se poursuit sans cesse.

La volonté de triangulation des méthodes de recueil des données nous paraît toujours pertinente, dans l'approche compréhensive d'un domaine peu étudié, qui reste à explorer. Cependant, nous percevons que la maîtrise aigüe de chacune des techniques de recueil et de traitement des données qu'exige cette approche reste encore pour nous à consolider. Avec du recul, nous nous demandons si nous avons bien fait, par exemple, de poser des questions ouvertes dans le questionnaire afin de laisser libre la personne de répondre comme elle le souhaitait (comme cela peut être possible lors d'un entretien). En effet, faire ce choix méthodologique a compliqué l'analyse des données qui reflètent bien une multiplicité des acteurs, des représentations, des rationalités, des valeurs,...en présence dans ces groupes.

Toujours d'un point de vue méthodologique, nous nous demandons si notre présence aux réunions (qui se voulait au départ non participante) ainsi que l'enregistrement de celles-ci n'ont pas biaisé et/ou empêché (tout du moins, au début) certaines interactions, et par là même, si une « observation directe » (Arborio & Fournier, 2010) n'a pas eu un effet sur notre objet de recherche, soit sur les activités décisionnelles, en en changeant le cours « normal ». Dans la même veine, nos questions et nos échanges avec certains des décideurs en dehors des réunions ont peut-être eu une incidence sur leur manière de penser et d'agir puisque nous leur demandions des explications sur l'historique du processus décisionnel, leurs comportements, leurs interactions, etc., ce qui peut être éventuellement qualifié, sur certains points, comme une recherche-action, mais qui interpelle aussi sur notre positionnement d'observateur. Toujours dans la même idée, il est certain que l'enregistrement des réunions a été un moyen très utile pour analyser et retranscrire les échanges mais nous pensons qu'un enregistrement

vidéo aurait permis d'approfondir encore plus la recherche et l'aurait peut-être orientée différemment car la communication non verbale aurait pu davantage rentrer en jeu dans notre analyse.

Pour finir, nous évoquons une limite, qui fait partie de nos plus grands regrets quant à cet objet de recherche. Nous regrettons de ne pas avoir pu suivre le processus entier (ni le début, ni la fin) car cela ne correspondait pas à la temporalité de la thèse.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Abric, J.-C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Achi, N. (2010). *Conduites de formation continue des cadres ivoiriens : rôle des significations du travail et du rapport aux valeurs socioculturelles*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Aebischer, V., & Oberlé, D. (2012). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Akhamal, F., & Piques, M. (2008). *Construire ensemble, Anticiper et Agir: L'importance des représentations dans un projet commun d'une GPEC sur le territoire Pays Portes de Gascogne*. Mémoire de Master 2 Professionnel Non Publié, Université Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.
- Alexandre, V. (2011). *Penser et agir. Tome II: Contextes psychosociologique, psychologique, spatial et écologique*. Paris: Edition Le Manuscrit.
- Alix, C. (2013). Il y a un vrai déficit de formation. *Libération*, p. 3.
- Almudever, B. (2007). *Créativité individuelle et collective au travail: Enjeux de personnalisation et de changement social. Perspectives en psychologie sociale du travail*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse II Le Mirail.
- Amado, G., & Guittet, A. (2009). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris: Armand Collin.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2003). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Argote, L., & McGrath, J. (1993). Group Processes In Organizations: Continuity And Change. *International Review of Industrial And Organizational Psychology*, 8, 333-377.
- Argote, L., Seabright, M., & Dyer, L. (1995). Utilisation par l'individu et par le groupe de l'information sur la probabilité a priori et de l'information individualisante. Dans E. Drozda-Senkowska (Dir.), *Irrationalités collectives*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Asch, S.E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70 (9).

- Aubret, J., & Gilbert, P. (2005). *Psychologie de la ressource humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (2005). Développement des compétences dans l'entreprise. Dans J. Aubret, P. Gilbert, & F. Pigeyre, *Management des compétences. Réalisation, concepts, analyses* (pp. 115-138). Paris: Dunod.
- Augustinova, M., & Oberlé, D. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail. Réfléchir, travailler et décider en groupe*. Paris: De Boeck.
- Avicé, E., Waelbroeck-Rocha, E., Battistone, A., Boisbras, F., Foll, Y., Leridon, N., Marlier, P., & Rodriguez, M. (2008). *Trois scénarii d'avenir du secteur aéronautique en Midi-Pyrénées. Diagnostic de la filière régionale, enjeux prospectifs et préconisations d'action*. Etude BIPE.
- Azzi, A., & Klein, O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris: Dunod.
- Baccalauréat Professionnel Aéronautique. Option Avionique. Option Systèmes. Option Structure. (2013, 12 avril). Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Barcenilla, J., & Tijus, C. (1997). Acquisition, description et évaluation des savoir-faire: un point de vue cognitif. *Connexions*, 70, 31-46.
- Barlet, M., Blanchet, D., & Crusson, L. (2009). Globalisation et flux d'emploi: que peut dire une approche comptable? *Economie et statistiques*, 427-428, 3-20.
- Barthe, B. (2011). Le travail de nuit à l'hôpital : Comment appréhender la dimension collective du travail à partir de l'observation? Dans H. Norimatsu, & N. Pigem (Dir.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (pp. 108-120). Paris: Armand Colin.
- Batifoulier, P. (2005). Le décideur en interaction: égoïste et calculateur. Dans B. Vidaillet, V. D'Estaintot, & P. Abecassis (Dir.), *La décision. Une approche pluridisciplinaire des processus de choix* (pp. 105-123). Bruxelles: Editions de Boeck Université.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Hajjar, V. (2004). Socialisation organisationnelle et transformations des identités. Dans E. Brangier, A. Lancry, & C. Louche (Dir.), *Les dimensions humaines du travail: Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 359-386). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (Dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 17-43). Saint-Agne, France: Erès.
- Beaud, S., & Weber, F. (2008). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: Editions La Découverte.

- Beauvois, J.-L. (2011). *Les influences sournoises. Précis des manipulations ordinaires*. Paris: François Bourin Editeur.
- Beauvois, J.-L., Brangier, E., Dubois, N., & Tarquinio, C. (1997). Editorial. *Connexions*, 70, 7-9.
- Beitone, A., Dollo, C., Gervasoni, J., Le Masson, E., & Rodrigues, C. (2007). *Sciences sociales*. Paris: Editions Dalloz.
- Bencheman, F., & Galindo, G. (2006). *Gestion des ressources humaines: mieux comprendre les dimensions théoriques et pratiques de la gestion des personnes au sein des organisations*. Paris: Gualino Editeur.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris: Editions du Seuil.
- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête. Méthodes et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Biesse, N., & Vanderschelden, M. (2013). L'emploi départemental et sectoriel (1989-2011) - Le chômage départemental (1982-2012). *Insee, Société*, 144.
- Blanchet, A. (1987). Interviewer. Dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, & A. Trognon (Dir.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner*. (pp. 81-126). Paris: Bordas.
- Blanchet, A. (1989). Les relances de l'interviewer dans l'entretien de recherche: leurs effets sur la modélisation et la déictisation du discours de l'interviewé. *L'année psychologique*, 89 (3), 367-391.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blanchet, A., & Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. Paris: Armand Colin.
- Bloch, H., Chemana, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J. & Reuchlin (Dir.) (1999). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Montréal: Larousse-Bordas.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bouder, A., & Kirsch, J.-L. (2007). *La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française*. Marseille: Céreq, Bref n°244.
- Bousquet, G. (2013). Bourget 2013. Aibus en vedette avec son A350. *La Dépêche*.
- Brangier, E., & Tarquinio, C. (1997). La compétence: modèles et usages. L'émergence de nouvelles normes sociales. *Connexions*, 70, 13-30.

- Brown, R. (2000). Social Identity Theory: Past Achievements, Current Problems And Future Challenges. *European Journal Of Social Psychology*, 30(6), 745-778.
- Butera, F. & Mugny, G. (1995). Biais de confirmation, infirmation et influence. Dans E. Drozda-Senkowska (Dir.), *Irrationalités collectives* (pp. 245-265). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cadet, J.-P., & Mahlaoui, S. (2011). *Quand les entreprises et les administrations renouvellent la notion de métier*. Marseille: Bref du Céreq n°282.
- Caillaud, P., Gosseaume, V., Garrigues, R., Labarrade, G., Kalck, P., Labruière, C., & Paddeu, J. (2012). *Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels*. Marseille: Céreq, Net.Doc.89.
- Canivez, P. (2011). Action démocratique et compromis raisonnable. Dans M. Nachi (Dir.), *Actualité du compromis. La construction politique de la différence* (pp. 37-63). Paris: Armand Colin.
- Cart, B., Eksl, B., Grando, J.-M., Haas, J., Kogut-Kubiak, F., Lefebvre, P., Mengin, S., Möbus, M., Ourtau, M., Roos, P. & Sardas, J.-C. (2006). *L'évolution de l'emploi et des qualifications dans la construction aéronautique et spatiale*. Rapport du Céreq. Relief 13.
- Chardon, O. (2001). Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans. *INSEE, Division Emploi*, 796, 1-4.
- Clot, Y. (1997). Le réel à la source des compétences: l'exemple des conducteurs de trains en banlieue parisienne. *Connexions*, 70, 181-192.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2010). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Codol, J.-P. (1970). Influence de la représentation d'autrui sur l'activité des membres d'un groupe expérimental. *L'année psychologique*, 70, 131-150.
- Costalat-Founeau, A.-M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Le Seuil.
- Curie, J. (2000). *Travail, personnalisation, changements sociaux : archives pour les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse: Octarès.

- De La Haye, A.-M. (1975). Recherches sur l'interaction anticipée. *L'année psychologique*, 75, 153-167.
- D'Estaintot, V., & Batifoulier, P. (2005). Le décideur coopère plus qu'on ne le supporte. Dans B. Vidaillet, V. D'Estaintot, & P. Abecassis (Dir.) *La décision. Une approche pluridisciplinaire des processus de choix* (pp. 151-179). Bruxelles: Boeck Université.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Drozda-Senkowska, E. (1995). Introduction. Dans E. Drozda-Senkowska (Dir.), *Irrationalités collectives* (pp. 9-34). Paris: Delachaux et Niestlé S.A.
- Drozda-Senkowska, E., Ric, F. & Muller, D. (2005). *Agir et décider collectivement en situation d'exception: une étude de cas*. Paris: Centre d'études en Sciences Sociales de la Défense.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris: Edition La Découverte.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris: La découverte.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. Le cas des adultes en situation de formation continue. Dans A. Baubion-Broye, & V. Hajjar, *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-71). Saint-Agne: Editions Erès.
- Dupuy, R. (2000). Dynamiques des groupes: actualité d'un cadre théorique et pratique. Dans N. Roussiau (Dir.), *Psychologie sociale* (pp. 253-272). Paris: In Press Editions.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris: PUF.
- Fischer, G.-N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunid.
- Fournié, D., & Guitton, C. (2008). *Des emplois plus qualifiés, des générations plus diplômées: vers une modification des normes de qualification*. Marseille: Céreq, Bref n°252.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris: Monchrestien.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Editions du Seuil.
- Friedberg, E. (Réalisateur) (2007). *Jeux d'acteurs, enjeux de pouvoir. L'analyse stratégique des organisations* [Film].



- Galam, S., & Moscovici, S. (1995). Vers une théorie des phénomènes collectifs: consensus et changements d'attitudes. Dans E. Drozda-Senkowska (Dir.), *Irrationalités collectives* (pp. 265-304). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Gelpe, D. (2003). Adaptation au changement et développement professionnel: quels en sont les freins et les ressorts psychologiques? Dans M. Levy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche, & J.-P. Rolland (Dir.), *La psychologie du travail* (pp. 443-459). Paris: Editions d'Organisation.
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris: Armand Colin.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris: Dunod.
- Goguelin, P. (1983). *La formation continue des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goguelin, P. (1998). *L'étude du travail: Evolutions, méthodes, perspectives*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Goguelin, P., Cavozi, J., Dubost, J., & Enriquez, E. (1971). *La formation psychosociale dans les organisations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gollac, M. (2005). L'intensité du travail. *Presses de Sciences Po*, 56(2), 195-216.
- Grémion, C. (1979). *Professions: décideurs. Pouvoir des hauts fonctionnaires et réforme de l'état*. Paris: Bordas.
- Grisez, J. (1975). *Méthodes de la psychologie sociale*. . Vendôme: Presses Universitaires de France.
- Guide d'élaboration des diplômes professionnels*. (2004, Sept.). Direction de l'Enseignement Scolaire, Inspection Générale de l'Education Nationale.
- Guittet, A. (2008). *L'entretien. Techniques et pratiques*. Paris: Armand Colin.
- Hamilton, D.L. & Gifford, R.K. (1976). Illusory Correlation In Interpersonel Perception: A Cognitive Basis Of Stereotypic Judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12(4), 349-407.
- Hugon, M., Villatte, A., & Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu: un modèle de socialisation-personnalisation. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Dir.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualités de l'oeuvre de Philippe Malrieu* (pp. 37-51). Toulouse: Editions Erès.
- Huteau, M. (2013). *Psychologie différentielle. Cours, exercices et QCM*. Paris: Dunod.
- Jalabert, G. & Zuliani, J.M. (2009). *Toulouse, l'avion et la ville*. Toulouse: Editions Privat.



- Jedliczka, D., & Delahaye, G. (1994). *Compétences et alternances*. Paris: Les Editions Liaisons.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. Dans S. Moscovici, (Dir.) *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses Universitaires.
- Kerguelen, A. (2011). "Actogram Kronos": Un outil d'aide à l'analyse de l'activité. Dans H. Norimatsu, & N. Pigem (Dir.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (pp. 142-157). Paris: Armand Colin.
- Kirsch, J.-L., & Kogut-Kubiak, F. (2010). *Vingt ans de bac pro: un essor marqué par la diversité*. Marseille: Céreq, Bref n°270.
- Kogut-Kubiak, F. (2012). *Le CAP: disparition ou renaissance?* Marseille: Bref du Céreq, n°295-1.
- Kruglanski, A., & Ajzen, I. (1995). Biais et erreur dans le jugement humain. Dans E. Drozda-Senkowska (Dir.), *Irrationalités collectives* (H. Orsero, & E. Drozda-Senkowska, Trads., pp. 35-90). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Lacomblez, M. (2001). Analyse du travail et élaboration des programmes de formation professionnelle. *Relations industrielles*, 56(3), 543-578.
- Lambert, M., & Vero, J. (2010). *Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question*. Marseille: Céreq, Bref n°279.
- Lancry-Hoestlandt, A., & Laville, A. (2004). Le travail. Dans E. Brangier, A. Lancry, & C. Louche (Dir.), *Les dimensions humaines du travail: Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 43-63). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints. Le modèle de trois zones dynamiques*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Le Bouedec, G. (1988). Une théorie de la formation. Dans G. Le Bouedec (Dir.), *Les défis de la formation continue. Développement personnel ou développement professionnel?* (pp. 39-55). Paris: L'Harmattan.
- Lebeau, R. (1988). L'évolution des conceptions de l'organisation de l'entreprise. Leurs conséquences sur la formation. Dans G. Le Bouedec (Dir.), *Les défis de la formation*

- continue. Développement personnel ou développement professionnel?* (pp. 25-38). Paris: L'Harmattan.
- Lemaitre-Rozencweig, N. (1986). *Le jeu de la décision: pouvoirs, cultures et stratégies dans l'entreprise*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Lemistre, P. (2012). *La segmentation actuelle du marché du travail est-elle soluble dans la flexicurité?* Marseille: Céreq, Net.Doc.88.
- Lemoine, C. (2003). *Psychologie dans le travail et les organisations*. Paris: Dunod.
- Lipiansky, E.-M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 97, 31-37.
- Louche, C. (1977). *Pouvoir et délégation dans les négociations professionnelles*. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique
- Louche, C. (2005). *Psychologie sociale des organisations*. Paris: Armand Colin.
- Louche, C. (2007). *Introduction à la psychologie du travail et des organisations: Concepts de base et applications*. Paris: Armand Colin.
- Maccio, C. (1991). *Autorité, pouvoir, responsabilité. Du conflit à l'affrontement. La prise de décision*. Lyon: Chronique Sociale.
- Mahlaoui, S., Cadet, J.-P., & Rousseau, M. (2008). *Analyser les métiers en entreprise pour gérer les mobilités*. Marseille: Céreq, Bref n°249.
- Maisonneuve, J. (2002). *La psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Ramonville St-Agne : Erès.
- Marquette, C. (2007). *La certification en milieu hospitalier, un vecteur d'apprentissages, mais à quelles conditions?* Marseille: Céreq, Bref n°240.
- Martinet, A.-C. (1983). *Stratégies*. Paris: Librairie Vuilbert Gestion.
- Masson, E., & Michel-Guilhou, E. (2010). Introduction: Triangulations et pistes heuristiques. Dans E. Masson, & E. Michel-Guilhou, *Les différentes facettes de l'objet en psychologie sociale. Le cabinet des curiosités* (pp. 7-13). Paris: L'Harmattan.
- Mazari, Z., & Recotillet, I. (2013). *Génération 2004: des débuts de trajectoire durablement marqués par la crise?* Marseille: Bref du Céreq n°311.
- Mègemont, J.-L., & Dupuy, R. (2013). La personnalisation au travail: enjeux et processus de reconnaissance. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Dir.). *Penser la socialisation en psychologie: actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

- Meignant, A. (1986). *La formation: atout stratégique pour l'entreprise*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Meyerson, I. (1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel.
- Milgram, S. (1965). Some conditions of obedience and disobedience to authority. *Human Relations*, 18, 57-76.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris: Calmann-Lévy.
- Monnier, E. & Spenlehauer, V. (1992). L'évaluation dans le triangle de la décision. Opinions singulières et processus pluraliste. *Politiques et management public*, 10 (3), 61-82.
- Morin E.M. (2006). *Donner un sens au travail*. Récupéré le 8 septembre 2013 de: [http://www.choixdecariere.com/pdf/6573/Morin\(2006\).pdf](http://www.choixdecariere.com/pdf/6573/Morin(2006).pdf)
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici., S. (1985). Préface. Dans G. Paicheler, *Psychologie des influences sociales: contraindre, convaincre, persuader* (pp. 7-11). Neuchâtel, Suisse; Paris: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (2000). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions & consensus*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Mugny, G. (1995). Guide de lecture. Dans G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Dir.), *Relations humaines, groupes et influence sociale* (pp. 195-198). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Myers, D. (2006). *Psychologie sociale pour managers*. Paris: Dunod.
- Myers, D., & Lamarche, L. (1992a). Conformité. Dans D. Myers, & L. Lamarche, *Psychologie sociale* (pp. 195-231). Montréal (Québec): McGraw-Hill.
- Myers, D., & Lamarche, L. (1992b). Influences culturelles. Dans D. Myers, & L. Lamarche, *Psychologie sociale* (pp. 157-193). Montréal (Québec): McGraw-Hill.
- Myers, D., & Lamarche, L. (1992c). Influence du groupe. Dans D. Myers, & L. Lamarche, *Psychologie Sociale* (pp. 273-313). Montréal (Québec): McGrath-Hill.
- Myers, D., & Lamarche, L. (1992d). Persuasion. Dans D. Myers, & L. Lamarche, *Psychologie sociale* (pp. 233-271). Montréal: McGraw-Hill.

- Nachi, M. (2011). Introduction. Vers une "société de compromis"? Dans M. Nachi (Dir.), *Actualité du compromis. La construction politique de la différence* (pp. 7-13). Paris: Armand Colin.
- Noel, C. & Rebière, C. (2008). *Diplômes des professionnels et commissions professionnelles consultatives. La liste des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel*. Paris: Eduscol.
- Norimatsu, H. (2011). Historique, différentes méthodes et étapes de l'observation. Dans H. Norimatsu, & N. Pigem (Dir.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (pp. 5-18). Paris: Armand Colin.
- Novak, S. (2010, Janvier 29). Comment s'arrêtent les décisions collectives? Entretien avec Philippe Urfalino. *La vie des idées*.
- Paicheler, G. (1985). *Psychologie des influences sociales: contraindre, convaincre, persuader*. Neuchâtel, Suisse; Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Parlier, M. (1997). Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences. *Connexions*, 70, 47-65.
- Peretti, J.-M. (1998). *Ressources humaines et gestion du personnel*. Paris: Vuibert.
- Philippin, Y. (2013). L'aérien, une piste pour l'emploi. *Libération*, p. 2 et 4.
- Picard, D., & Marc, E. (2006). *Petit traité des conflits ordinaires*. Paris: Editions du Seuil.
- Piques, M. (2009). *Rôle des représentations du travail dans l'orientation des stratégies de GPEC des acteurs socioéconomiques midi-pyrénéens. Le cas du secteur aéronautique*. Mémoire de Master 2 Recherche Non Publié, Université Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.
- Piris, F. (2006). *Composantes et dynamiques subjectives de la compétence. L'exemple des cadres de l'entreprise Turboméca*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université Toulouse II Le Mirail.
- Piris, F., & Dupuy, R. (2007). Mobilisation de ressources dans l'expression de la compétence en activité. Rôle des caractéristiques biographiques et positionnelles et du sens accordé au travail. Le cas des cadres de l'entreprise Turbomeca. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 74, 67-89.
- Rebière, C., & Walentek, C. (2013). *Commissions professionnelles consultatives. Liste des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel*. Paris: MEN, Dgesco.
- Regnault, G. (2004). *Le sens du travail*. Paris: L'Harmattan.

- Sainsaulieu, R. (1981). Formation et développement. Dans R. Sainsaulieu, & CESI Sud-Est, *L'effet formation dans l'entreprise* (pp. 3-16). Paris: Bordas.
- Samuelson, C., & Watrous-Rodriguez, K. (2010). Group Discussion And Cooperation In Social Dilemmas: Does The Medium Matter? Dans R. Kramer, A. Tenbrunsel, & M. Bazerman (Dir.), *Social Decision Making. Social Dilemmas, Social Values and Ethical Judgments* (pp. 13-46). New York: Routledge.
- Sarazin, B. (2011). Nouvelles organisations: les temps changent. *Revue de la qualité de vie au travail. Travail & changement*, 335.
- Schaller, M., & Maas, A. (1995). Corrélation illusoire et catégorisation sociale: vers une intégration des facteurs motivationnels et cognitifs dans la formation des stéréotypes. Dans E. Drozda-Senkowska (Dir.), *Irrationalités collectives* (H. Orsero, Trad., pp. 219-243). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.
- Sfez, L. (1994). *La décision*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sherif, M. (1965). Influences du groupe sur la formation des normes et des attitudes. Dans A. Lévy, *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains* (pp.222-240). Paris: Dunod.
- Stimec, A. (2005). *La négociation*. Paris: Dunod.
- Stasson, M., Kaoru, O., Zimmerman, S., & Davis, J. (1995). Effet du consensus de groupe sur la résolution de tâches associées à des biais cognitifs: une approche par le schème de la décision sociale. Dans E. Drozda-Senkowska (Dir.), *Irrationalités collectives* (pp. 161-182). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Takada, A. (2011). Les pratiques de navigation dans le désert du Karahari (Botswana) chez les San: exemple d'observation participante. Dans H. Norimatsu, & N. Pigem, *Les techniques d'observation en sciences humaines*. (pp. 132-141). Paris: Armand Colin.
- Terrot, N. (1983). *Histoire de l'éducation des adultes en France. La part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs: 1789-1971*. Paris: Edilig.
- Thuderoz, C. (2010). *Qu'est ce que négocier? Sociologie du compromis et de l'action réciproque*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Trognon, A., & Kostulski, K. (1998). Introduction: De la communication comme activité générique du langage à la communication comme compétence professionnelle. Dans

- A. Trognon, & K. Kostulski, *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 15-26). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment Under Uncertainty: Heuristics and biases. *Sciences*, 185 (4157), 1124-1131.
- Urfalino, P. (2000). La délibération et la dimension normative de la décision collective. Dans J. Commaille, L. Dumoulin, & C. Robert, *La juridicisation du politique*. L.G.D.J.
- Urfalino, P. (2005). La délibération n'est pas une conversation. Délibération, décision collective et négociation. *Négociations*(2), 1-19.
- Van Dijk, E., Wit, A.P., Wilke H.A.M. & De Kwaadsteniet, E.W. (2010). On The Importance Of Equality In Social Dilemmas. Dans R.M. Kramer, A.E. Tenbrunsel, & M.H. Bazerman (Dir.). *Social Decision Making: Social Dilemmas, Social Values, And Ethical Judgments*. New York NY: Routledge.
- Van Lange, P., & Joireman, J. (2010). Social and Temporal Orientations In Social Dilemmas. Dans R. Kramer, A. Tenbrunsel, & M. Bazerman, *Social Decision Making: Social Dilemmas, Social Values and Ethical Judgments* (pp. 71-94). New York: Routledge.
- Vidaillet, B. (2005). Décideurs et organisations: dans les coulisses de la décision collective. Dans B. Vidaillet, V. D'Estaintot, & P. Abecassis (Dir.), *La décision. Une approche pluridisciplinaire des processus de choix* (pp. 235-257). Bruxelles: Editions de Boeck Université.
- Wright, E., & Wells, G. (1995). La discussion de groupe atténue-t-elle le biais disproportionnel? Dans E. Drozda-Senkowska (Dir.), *Irrationalités collectives* (M. De Koning, Trad., pp. 197-218). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.
- Zuliani, J.-M., & Jalabert, G. (2005). L'industrie aéronautique européenne: organisation industrielle et fonctionnement en réseaux. *L'espace géographique*, 34(2), 117-144.

## ***INDEX DES TABLEAUX***

Tableau 1: Nom des organisations représentées dans les groupes décisionnels et nombre de représentants.....	146
Tableau 2: Statistiques descriptives des valeurs de l'organisation d'appartenance citées par les répondants du groupe A .....	196
Tableau 3: Statistiques descriptives des valeurs de l'organisation d'appartenance citées par les répondants du groupe B .....	197
Tableau 4: Statistiques descriptives relatives aux compétences attendues par les membres du groupe A concernant le titulaire d'un Baccalauréat Professionnel....	200
Tableau 5: Statistiques descriptives relatives aux compétences attendues par les membres du groupe B concernant le titulaire d'une Licence Professionnelle de Maintenance aéronautique .....	201
Tableau 6: Raisons pour lesquelles les répondants ont intégré les groupes décisionnels A et B .....	204
Tableau 7: Objectifs poursuivis par les répondants en participant aux groupes décisionnels A et B .....	205
Tableau 8: Raisons évoquées pour justifier les contacts entre les participants en dehors des réunions.....	208





## ***INDEX DES FIGURES***

Figure 1: Situation familiale des répondants du groupe A.....	137
Figure 2: Situation familiale des répondants du groupe B .....	137
Figure 3: Dernière profession exercée par les parents des répondants.....	139
Figure 4: Statut professionnel actuel des répondants.....	140
Figure 5: Plus haut niveau de diplôme atteint en formation initiale par les répondants .....	141
Figure 6: Formations suivies par les répondants et citées comme étant les plus importantes.....	142
Figure 7: Identification des entreprises représentées dans le groupe A.....	145
Figure 8: Identification des entreprises représentées dans le groupe B .....	145
Figure 9: Localisation géographique de l'entreprise d'appartenance .....	147
Figure 10: Dimension de l'entreprise d'appartenance .....	148
Figure 11: Fonctions et responsabilités des répondants du groupe A .....	150
Figure 12: Fonctions et responsabilités des répondants du groupe B.....	150
Figure 13: Fréquence des contacts qui ont lieu en dehors des réunions.....	207
Figure 14: Identification des personnes avec qui les répondants ont des contacts en dehors des réunions.....	208



## INDEX DES AUTEURS

### **A**

Abecassis ..... 254, 257, 264  
 Abric ..... 79, 80, 95, 241, 253  
 Achi ..... 24, 29, 82, 88, 242, 253  
 Aebischer ..... 69, 253  
 Ajzen ..... 54, 93, 259  
 Akhamal ..... 115, 169, 253  
 Alexandre ..... 73, 253  
 Alix ..... 39, 253  
 Allison ..... 60, 67, 93  
 Almudever ..... 243, 253  
 Alter ..... 54  
 Amado ..... 111, 253  
 Anzieu ..... 69, 253  
 Arborio ..... 109, 251, 253  
 Argote ..... 62, 70, 253  
 Asch ..... 69, 253  
 Aubret ..... 14, 22, 24, 254  
 Augustinova ..... 70, 254  
 Avice ..... 43, 45, 254  
 Azzi ..... 3, 84, 95, 254

### **B**

Bales ..... 246  
 Barcenilla ..... 20, 254  
 Barel ..... 54  
 Barlet ..... 11, 254

Barthe ..... 112, 254  
 Batifoulier ..... 51, 65, 97, 254, 257  
 Battistone ..... 254  
 Baubion-Broye ... 3, 82, 99, 100, 242, 254,  
 257, 258, 260  
 Bavelas ..... 73  
 Beaud ..... 121, 254  
 Beauvois ..... 21, 71, 255, 259, 261  
 Beitone ..... 52, 255  
 Bencheman ..... 14, 15, 16, 20, 255  
 Bernoux ..... 10, 255  
 Berthier ..... 115, 255  
 Biesse ..... 11, 12, 88, 255  
 Blanchet ..... 11, 61, 63, 64, 70, 72, 73, 97,  
 115, 237, 239, 240, 241, 254, 255  
 Bloch ..... 49, 255  
 Boisbras ..... 254  
 Bonardi ..... 78, 255  
 Boudier ..... 24, 25, 28, 255  
 Bourdieu ..... 78  
 Bousquet ..... 42, 255  
 Brangier ..... 21, 254, 255, 259  
 Bromberg ..... 2, 74, 98, 241, 258  
 Brown ..... 70, 256  
 Bruner ..... 54  
 Brunsson ..... 56  
 Butera ..... 72, 256

---

**C**

Cadet.....16, 35, 256, 260  
 Caillaud. 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 89,  
 247, 256  
 Canivez ..... 65, 97, 256  
 Cart ..... 37, 40, 256  
 Cavoizzi.....33, 258  
 Chardon.....13, 22, 88, 256  
 Chemana ..... 255  
 Clot ..... 81, 243, 256  
 Codol ..... 72, 97, 256  
 Costalat-Founeau ... 19, 21, 69, 78, 79, 95,  
 237, 241, 256  
 Crozier.....56, 58, 59, 60, 256  
 Crusson ..... 11, 254  
 Curie ..... 60, 256  
 Cyert ..... 52, 59

---

**D**

Davis.....62, 263  
 De Kwaadsteniet..... 264  
 De La Haye..... 72, 97, 257  
 Delahaye..... 15, 16, 20, 259  
 Dépret..... 255  
 d'Estaintot..... 65, 97, 254, 257, 264  
 Dijk ..... 64, 264  
 Doise.....3, 65, 78, 79, 83, 95, 257, 261  
 Dollo.....52, 255  
 Drozda-Senkowska.....51, 55, 56, 62, 93,  
 253, 256, 257, 258, 259, 263, 264

Dubar..... 24, 88, 257  
 Dubet..... 59, 92, 257  
 Dubois ..... 21, 255  
 Dubost.....33, 258  
 Dupuy..... 4, 20, 70, 82, 99, 100, 242, 254,  
 257, 258, 260, 262  
 Dyer ..... 62, 253

---

**E**

Eksl ..... 256  
 Enriquez ..... 33, 69, 257, 258

---

**F**

Faïta ..... 243, 256  
 Fischer ..... 73, 75, 78, 257  
 Foll ..... 254  
 Fournié ..... 13, 257  
 Fournier..... 109, 251, 253  
 Freyssinet-Dominjon.....114, 257  
 Friedberg.....56, 58, 59, 256, 257

---

**G**

Galam ..... 3, 62, 83, 95, 97, 258  
 Galindo.....14, 15, 16, 20, 255  
 Gallo ..... 255  
 Garrigues..... 256  
 Gelpe ..... 81, 82, 258  
 Ghiglione..... 2, 74, 98, 241, 255, 258  
 Gifford ..... 56, 258  
 Gilbert ..... 14, 22, 24, 254

Goguelin..... 15, 33, 49, 258  
 Gollac .....9, 88, 258  
 Gosseaume..... 256  
 Gotman ..... 115, 255  
 Grando ..... 256  
 Grémion .....51, 60, 67, 94, 237, 238, 258  
 Grisez ..... 110, 258  
 Guittet ..... 111, 115, 253, 258  
 Guitton ..... 13, 257

---

***H***

Haas ..... 256  
 Hajjar .....3, 82, 99, 100, 242, 254, 257  
 Hamilton .....56, 258  
 Hammer ..... 82  
 Hastie..... 61  
 Howard..... 62  
 Hugon.....4, 99, 258  
 Huteau ..... 82, 83, 95, 160, 197, 258

---

***J***

Jalabert..... 38, 39, 258, 264  
 Janis..... 63  
 Jarniou .....50, 59  
 Jedliczka ..... 15, 16, 20, 259  
 Jodelet..... 78, 259  
 Joireman ..... 64, 240, 264  
 Joule ..... 71, 259

---

***K***

Kahneman.....55, 264  
 Kalck..... 256  
 Kaoru.....62, 263  
 Kerguelen..... 113, 259  
 Kiesler..... 72  
 Kirsch ..... 24, 25, 28, 30, 255, 259  
 Klein ..... 3, 84, 95, 254  
 Kogut-Kubiak .....28, 29, 30, 256, 259  
 Kostulski ..... 73, 263  
 Kruglanski..... 54, 93, 259  
 Kwaadsteniet ..... 64

---

***L***

Labarrade ..... 256  
 Labruyère ..... 256  
 Lacomblez..... 22, 23, 259  
 Lamarche..... 70, 71, 77, 261  
 Lambert ..... 23, 24, 259  
 Lancry-Hoestlandt .....81, 259  
 Landré.....2, 74, 98, 241, 258  
 Landry..... 2, 74, 77, 98, 246, 259  
 Laville .....81, 259  
 Le Bouedec .....83, 259  
 Le Ny ..... 255  
 Leavitt..... 73  
 Lebeau ..... 14, 259  
 Leconte..... 255  
 Lefebvre ..... 256

Lemaitre-Rozencweig...57, 58, 59, 60, 91,  
238, 260  
Lemistre.....9, 260  
Lemoine ..... 82, 83, 95, 260  
Leridon ..... 254  
Lewin ..... 70, 84  
Lewis..... 72  
Lipiansky ..... 69, 73, 241, 260  
Louche.....66, 81, 97, 254, 258, 259, 260

---

**M**

Maas ..... 263  
Maccio ..... 70, 260  
Mahlaoui..... 16, 35, 256, 260  
Maier ..... 61  
Maisonneuve.....78, 84, 95, 242, 260  
Malrieu..... 4, 100, 243, 258, 260  
Marc ..... 70, 262  
March.....52, 53, 59  
Marlier ..... 254  
Marquette ..... 73, 260  
Martin ..... 69, 253  
Martinet..... 50, 59, 260  
Mass ..... 55, 62  
Masson ..... 52, 109, 260  
Mayo ..... 14  
Mazari ..... 12, 88, 260  
McGrath..... 70, 253, 261  
Mègemont..... 4, 100, 260  
Meignant ..... 19, 237, 261  
Mengin..... 256

Meyerson.....243, 261  
Michel-Guilhou .....109, 260  
Michigan..... 246  
Milgram .....69, 261  
Möbus..... 256  
Molette .....2, 74, 98, 241, 258  
Moliner ..... 79  
Monnier.....66, 261  
Morin ..... 81, 82, 83, 95, 258, 261  
Moscovici3, 20, 62, 65, 71, 78, 79, 83, 84,  
95, 97, 258, 259, 261  
Mugny..... 71, 72, 256, 261  
Muller..... 55, 93, 257  
Myers ..... 70, 71, 77, 261

---

**N**

Nachi ..... 65, 256, 262  
Nisbett..... 55  
Noel .....31, 262  
Norimatsu ..... 111, 254, 259, 262, 263  
Novak .....66, 262

---

**O**

Oberlé.....69, 253, 254, 261  
Ourtau ..... 256

---

**P**

Paddeu ..... 256  
Paicheler ..... 71, 78, 240, 261, 262  
Parlier.....21, 262

Peretti .....15, 262  
 Perron ..... 81  
 Philippin .....39, 262  
 Picard .....70, 262  
 Pigem .....254, 259, 262, 263  
 Pigeyre ..... 22, 24, 254  
 Piques .....91, 115, 169, 237, 253, 262  
 Piris ..... 20, 21, 262  
 Postel ..... 255  
 Prêteur ..... 4, 99, 258, 260  
 Putnam ..... 64

---

**R**

Rebière.....26, 28, 29, 30, 262  
 Recotillet ..... 12, 88, 260  
 Regnault.....80, 262  
 Reuchlin ..... 255  
 Ric ..... 55, 93, 257  
 Rodrigues .....52, 255  
 Rodriguez ..... 254  
 Rommetweit ..... 73  
 Roos ..... 256  
 Ross..... 55  
 Rothbart ..... 62  
 Rousseau ..... 16, 35, 260  
 Roussiau ..... 78, 255, 257

---

**S**

Sainsaulieu..... 19, 82, 99, 237, 242, 263  
 Samuelson .....64, 263  
 Sarazin .....9, 263

Sardas..... 256  
 Schaller ..... 55, 62, 263  
 Schwartz ..... 82, 160, 195, 197, 263  
 Seabright.....62, 253  
 Sfez..... 51, 52, 53, 54, 56, 57, 263  
 Shaw..... 61  
 Sherif.....77, 263  
 Simon.....52, 53  
 Solem ..... 61  
 Spenlehauer.....66, 261  
 Stasson.....62, 263  
 Steinbruner..... 53  
 Steiner ..... 61  
 Stimec ..... 67, 97, 263

---

**T**

Tabatoni .....50, 59  
 Takada .....113, 263  
 Takooshian .....82, 242  
 Tarde..... 71  
 Tarquinio.....21, 255  
 Terrot.....22, 263  
 Thuderoz.....67, 263  
 Tijus .....20, 254  
 Trognon ....61, 63, 64, 70, 72, 73, 97, 237,  
                   239, 240, 241, 255, 263  
 Tversky .....55, 264

---

**U**

Urfalino ..... 66, 154, 186, 262, 264

---

**V**

Van Lange ..... 64, 240, 264  
 Vanderschelden ..... 11, 12, 88, 255  
 Vero ..... 23, 24, 259  
 Vidaillet ..... 3, 79, 254, 257, 264  
 Villatte ..... 4, 99, 258

---

**W**

Wach ..... 82  
 Waelbroeck-Rocha ..... 254  
 Walentek ..... 26, 28, 29, 30, 262  
 Watrous-Rodriguez ..... 64, 263

Weber ..... 121, 254  
 Weick ..... 3, 79  
 Wells ..... 62, 264  
 Wiener ..... 53  
 Wilke ..... 64, 264  
 Wit ..... 64, 264  
 Wright ..... 62, 264

---

**Z**

Zarifian ..... 21, 264  
 Zimmerman ..... 62, 263  
 Zuliani ..... 38, 39, 258, 264



**LISTE DES SIGLES**

ADEFIM : Association de DEveloppement des Formations des Industries de la Métallurgie  
ADER (Plan) : (Plan) d'Action pour le Développement des Entreprises Régionales de sous-traitance (ADER II)  
AFDET : Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique  
BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles  
BTP : Bâtiment et Travaux Publics  
BTS : Brevet de Technicien Supérieur  
CAP : Certification d'Aptitude Professionnel  
CCI : Chambre de Commerce et d'Industrie  
CCIT : Chambre de Commerce et d'Industrie de Toulouse  
CCNA : Commission Consultative Nationale de l'Apprentissage  
CDD : Contrat à Durée Déterminée  
CDI : Contrat à Durée Indéterminée  
CEAT: centre Essais Aéronautiques de Toulouse  
CEDEFOP : Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle  
Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications  
CERT-ONERA : Office National Etudes Recherches Scientifiques, Centre de Toulouse  
CNCP : Commission Nationale de la Certification professionnelle  
CNPC : Commission Nationale Professionnelle Consultative  
CPC : Commission Professionnelle Consultative  
CPNEF : Commission Paritaire Nationale de l'Emploi et de la Formation  
CNES : Centre National d'Etudes Spatiales  
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique  
CQP : Certificat de qualification professionnelle  
DAEU : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires  
DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales  
DEUST : Diplôme d'Étude Universitaire Scientifique et Technique  
DGAC : Direction Générale de l'Aviation Civile  
DMA : Diplôme des Métiers d'Art  
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie  
EADS: European Aeronautic Defense and Space Company

EDD : Emploi à Durée Déterminée  
ENAC : Ecole Nationale de l'Aviation Civile  
ES : Economique et Sociale  
FNAM : Fédération Française de l'Aviation Marchande  
GIFAS : Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales  
GIM : Génie Industriel et Maintenance  
GRH : Gestion des Ressources Humaines  
GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences  
ISAE : Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace  
L : Littéraire  
LPMA : Licence Professionnelle de Maintenance Aéronautique  
MEN : Ministère de l'Éducation Nationale  
NC : Non Concerné  
NR : Non renseigné  
PME : Petites et Moyennes Entreprises  
PMI : Petites et Moyennes Industries  
RAP: Référentiel des Activités Professionnelles  
RC: Référentiel de Certification  
RCB : Rationalisation des choix Budgétaires  
RNCP : Répertoire National de la Certification Professionnelle  
S : Scientifique  
STAE : Sciences et Technologies de l'Agronomie et de l'Environnement  
STD2A : Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués  
STG : Sciences et Technologie de Gestion  
STI2D : Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable  
STL : Sciences et Technologies de Laboratoire  
STPA : Sciences et Technologies du Produit Agro-alimentaire  
ST2S : Sciences et Technologies de la Santé et du Social  
UIMM : Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie  
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience



Université  
de Toulouse

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

### ANNEXES

---

**Présentée et soutenue par :**

**Marie PIQUES**

le Vendredi 20 Décembre 2013

**Titre :**

ACTIVITES D'ELABORATION DE NORMES ET DE CONTENUS DE FORMATIONS  
PROFESSIONNELLES DANS LE CHAMP AERONAUTIQUE.

Rôle de l'hétérogénéité des décideurs, du sens du travail et des dynamiques de  
délibérations collectives.

---

**École doctorale et discipline ou spécialité :**

ED CLESCO : Psychologie

**Unité de recherche :**

Laboratoire "Psychologie du Développement et Processus de Socialisation" (PDPS) - EA 1687

**Directeur(s) de Thèse :**

Raymond DUPUY, Pr. en Psychologie, Université Toulouse II - Le Mirail

Jean-Luc MEGEMONT, MCF en Psychologie, Université Toulouse II - Le Mirail

**Rapporteurs :**

Anne-Marie COSTALAT-FOURNEAU, Pr. en Psychologie, Université de Montpellier III

Nicolas ROUSSIAU, Pr. en Psychologie, Université de Nantes



Cette deuxième partie de la thèse comprend des éléments de référence et permet au lecteur de compléter certaines informations présentées ou développées dans la première partie. Certaines de ces informations ont ainsi été placées en annexes pour ne pas alourdir le premier document. Ces annexes sont décomposées en huit parties.

Dans la première annexe, il est présenté le questionnaire que nous avons construit.

La deuxième annexe correspond, quant à elle, à une description comparative entre les deux situations de recherche.

La troisième annexe fait état des caractéristiques socio-biographiques des répondants.

La quatrième annexe reprend diverses informations relatives à des indicateurs des contenus et des effets des décisions ainsi qu'à des indicateurs de la dynamique groupale.

Les trois annexes suivantes exposent les informations significatives de la relation entre l'hétérogénéité des acteurs et les contenus et les effets des décisions (Annexe V), de la relation entre l'hétérogénéité des acteurs et la dynamique groupale (Annexe VI) de la relation entre la dynamique groupale et les contenus et les effets de l'activité décisionnelle (Annexe VII).

Les deux dernières annexes présentent des tableaux de pondération relatifs aux valeurs citées par les répondants comme celles de leur entreprise d'appartenance (Annexe VIII) et aux compétences attendues du titulaire d'un Baccalauréat Professionnel ou d'une Licence Professionnelle dans le domaine de l'aéronautique (Annexe IX).



## ***SOMMAIRE DES ANNEXES***

Annexe I. Questionnaire .....	I
Annexe II. Description comparative entre les 2 situations de recherche .....	XXI
Annexe III. Caractéristiques socio-biographiques des répondants.....	XXV
Annexe IV. Tableaux statistiques relatifs aux indicateurs des contenus et des effets des décisions, et de la dynamique groupale.....	XXIX
Annexe V. Relation entre l'hétérogénéité des acteurs et les contenus et les effets des décisions .....	XLI
Annexe VI. Relation entre l'hétérogénéité des acteurs et la dynamique groupale	XLVII
Annexe VII. Relation entre la dynamique groupale et les contenus et les effets de l'activité décisionnelle .....	XLIX
Annexe VIII. Tableaux de pondération relatifs aux valeurs.....	LV
Annexe IX. Tableaux de pondération relatifs aux compétences attendues .....	LVII





<i><b>INDEX DES FIGURES</b></i>
---------------------------------

Figure 1: Interlocuteurs ayant suivi une formation continue .....	XXV
Figure 2: Sexe des répondants du groupe A.....	XXVI
Figure 3: Sexe des répondants du groupe B.....	XXVI
Figure 4: Effets des formations continues pour le groupe A .....	XXVII
Figure 5: Effets des formations continues pour le groupe B.....	XXVII



## *INDEX DES TABLEAUX*

Tableau 1: Age des répondants .....	XXV
Tableau 2 : Objet de la décision .....	XXIX
Tableau 3: Degré de consentement exprimé par rapport à la décision prise.....	XXX
Tableau 4: Degré d'innovation par rapport à la décision prise .....	XXXI
Tableau 5: Degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise .....	XXXI
Tableau 6: Degré de satisfaction exprimée par rapport à l'activité décisionnelle .....	XXXII
Tableau 7: Degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur .....	XXXIII
Tableau 8: Perspective d'applicabilité dans le futur de la décision prise .....	XXXIV
Tableau 9: Durabilité perçue des effets de la décision .....	XXXV
Tableau 10: Surreprésentation des fonctions professionnelles exercées dans l'organisation	XXXVI
Tableau 11: Existence apparente de relations de confrontation .....	XXXVII
Tableau 12: Objet de la confrontation interindividuelle.....	XXXVIII
Tableau 13: Intensité de la confrontation interindividuelle.....	XXXIX
Tableau 14: Relations d'alliance interindividuelles.....	XXXIX
Tableau 15: Objet de l'alliance interindividuelle .....	XL
Tableau 16: Intensité de l'alliance interindividuelle .....	XL
Tableau 17: Relation entre la surreprésentation du type d'organisation d'appartenance et l'objet de décision (groupe A) .....	XLI
Tableau 18: Relation entre la surreprésentation du type d'organisation d'appartenance et l'objet de décision (groupe B) .....	XLII
Tableau 19: Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision (tout groupe confondu).....	XLIII
Tableau 20: Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision (groupe A) .....	XLIV
Tableau 21: Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision (groupe B) .....	XLV
Tableau 22: Relation entre les compétences attendues par les répondants et la manifestation de confrontations (groupe A) .....	XLVII
Tableau 23: Relation entre les compétences attendues par les répondants et la manifestation d'alliances (groupe A).....	XLVIII

Tableau 24: Relation entre la manifestation de confrontations et l'objet de la décision (tout groupe confondu).....	XLIX
Tableau 25: Relation entre la manifestation de confrontations et l'objet de la décision (groupe A)L	
Tableau 26: Relation entre la manifestation d'alliances et l'objet de la décision (tout groupe confondu) .....	LI
Tableau 27: Relation entre la manifestation d'alliances et l'objet de la décision (groupe B) .....	LII
Tableau 28: Relation entre la manifestation d'alliances et le degré de consensus (tout groupe confondu) .....	LIII
Tableau 29: Relation entre la manifestation d'alliances et le degré de consentement exprimé (tout groupe confondu) .....	LIV
Tableau 30: Tableau de pondération relatif aux valeurs citées par les répondants du groupe A..	LV
Tableau 31: Tableau de pondération relatif aux valeurs citées par les répondants du groupe B.	LVI
Tableau 32: Tableau de pondération relatif aux compétences valorisées par les répondants du groupe A .....	LVII
Tableau 33: Tableau de pondération relatif aux compétences valorisées par les répondants du groupe B .....	LVIII

## ANNEXE I. QUESTIONNAIRE

### **Consignes pour remplir le questionnaire**

*Pour répondre au questionnaire, il vous sera demandé :*

- soit de rédiger votre réponse (lorsqu'il s'agit d'une question ouverte),
- soit de cocher une seule et même case correspondant à votre situation (en dehors des questions : 7, 8 (pour les niveaux de diplôme), 15 et 26 pour lesquelles il vous est possible de donner plusieurs réponses et donc de cocher plusieurs cases).

→ Si vous estimez ne pas être concerné(e) par la question, veuillez cocher la case : « Non concerné(e) ».

### ► **Votre profil...**

**NOM :**

**1. Vous êtes :** ☐ un Homme ☐ une Femme

**2. Vous avez :**            ans

**3. Concernant votre situation familiale, vous vivez :**

☐ Seul(e) sans enfant

☐ Seul(e) avec un/des enfant(s) à charge

☐ En couple sans enfant à charge

☐ En couple avec un/des enfant(s) à charge

4. Vous avez :            enfants à charge

☐ Non concerné(e)

5. Quelle est ou était la dernière profession exercée par votre père ?

☐ Veuillez préciser :

☐ Sans profession

☐ Non concerné(e)

6. Quelle est ou était la dernière profession exercée par votre mère ?

☐ Veuillez préciser :

☐ Sans profession

☐ Non concerné(e)

7. Actuellement, vous êtes: (Ici, il vous est possible de cocher plusieurs cases) :

☐ Salarié(e)

☐ Travailleur indépendant, auto-entrepreneur

☐ Retraité(e)

☐ Membre d'une association professionnelle, veuillez préciser :

☐ Autre situation, veuillez préciser :

► **Votre formation professionnelle initiale...**

8. Au cours de votre **formation professionnelle initiale**, quel est ou quels sont le(s) **diplôme(s)** que vous avez acquis ou dont vous avez suivi la formation ? Pour répondre à la question, veuillez suivre les consignes ci-dessous :

**Consigne :**

Comme dans l'exemple présenté, veuillez remplir le tableau des deux pages suivantes (pages 4 et 5) de la manière suivante :

- Cochez **tous le(s) niveau(x) de diplôme(s) acquis et/ou dont vous avez suivi la formation** (dans la 1<sup>ère</sup> colonne),
- Indiquez **l'intitulé de ce(s) diplôme(s)** (dans la 2<sup>ème</sup> colonne),
- Précisez le **nom de l'établissement** dans lequel vous avez obtenu le diplôme ou suivi la formation (dans la 3<sup>ème</sup> colonne).

Exemple :

<b>Le niveau de diplôme</b> (Veuillez cocher)	<b>Intitulé du diplôme</b> (Veuillez préciser)	<b>Nom de l'établissement</b> (veuillez préciser)
<input checked="" type="checkbox"/> <b>Baccalauréat</b>	<i>Baccalauréat Professionnel Aéronautique, option Avionique</i>	<i>Institut Privé Saint Joseph à Limoux</i>
<input checked="" type="checkbox"/> <b>Licence</b>	<i>Licence Professionnelle de Maintenance Aéronautique</i>	<i>INSEEC</i>

<b>Le niveau de diplôme</b> <i>(Veuillez cocher)</i>	<b>Intitulé du diplôme</b> <i>(Veuillez préciser)</i>	<b>Nom de l'établissement</b> <i>(veuillez préciser)</i>
<input type="checkbox"/> <b>CAP</b>		
<input type="checkbox"/> <b>BEP</b>		
<input type="checkbox"/> <b>Baccalauréat</b>		
<input type="checkbox"/> <b>DEUG</b>		
<input type="checkbox"/> <b>BTS</b>		
<input type="checkbox"/> <b>Brevet de Technicien</b>		
<input type="checkbox"/> <b>Brevet Professionnel</b>		
<input type="checkbox"/> <b>DUT</b>		



Le niveau de diplôme (Veuillez cocher)	Intitulé du diplôme (Veuillez préciser)	Nom de l'établissement (veuillez préciser)
<input type="checkbox"/> Licence		
<input type="checkbox"/> Maîtrise ou Master 1		
<input type="checkbox"/> DESS, DEA ou Master 2		
<input type="checkbox"/> Mastère		
<input type="checkbox"/> Diplôme d'Ingénieur		
<input type="checkbox"/> Doctorat		
<input type="checkbox"/> Diplôme étranger		
<input type="checkbox"/> Autre, veuillez préciser :		

► **Vos formations professionnelles continues...**

**9. Quelles sont les principales formations que vous avez suivies au cours de votre carrière dans le cadre des dispositifs de la Formation Continue (plan de formation, CIF, DIF, ...) ?**

**Veuillez mentionner les formations qui vous paraissent les plus importantes :**

☐ *Non concerné(e)*

**10. Ces formations complémentaires ont-elles eu pour effet une mobilité professionnelle ?**

☐ Oui, veuillez préciser la nature de la mobilité :

☐ Non

☐ *Non concerné(e)*

**11. Ces formations complémentaires ont-elles eu des effets autres que celle d'une mobilité professionnelle ?**

☐ Oui, veuillez préciser :

☐ Non

☐ Non concerné(e)

► **Votre trajectoire professionnelle...**

**12. Jusqu'à ce jour, quelle a été votre évolution de carrière ?** Pour répondre à la question, veuillez suivre les consignes ci-dessous :

**Consigne :**

Comme dans l'exemple présenté, veuillez compléter le tableau des deux pages suivantes (pages 9 et 10) en indiquant:

- Les différentes **fonctions et/ou responsabilités** exercées au cours de votre carrière (1<sup>ère</sup> colonne) ;
  - Le **statut** correspondant à ces fonctions et/ou responsabilités : ouvrier, technicien, employé, agent de maîtrise, cadre 1, cadre 2, cadre 3, ... (2<sup>me</sup> colonne) ;
  - La **durée approximative** pendant laquelle vous avez exercé ces fonctions et/ou responsabilités (3<sup>ème</sup> colonne) ;
  - Le **nom de l'organisme** dans lequel vous avez exercé ces fonctions et/ou responsabilités (4<sup>ème</sup> colonne) ;
  - Le **secteur ou le département de rattachement** dans lequel vous avez exercé ces fonctions et/ou responsabilités **au sein de l'organisme**: service de production, service des Ressources Humaines, service commercial, ...
- Veuillez indiquer « SO » (Sans Objet) s'il n'y avait pas de service ou département spécifique (5<sup>ème</sup> colonne).

**Exemple :**

<b>Fonction(s) et/ou responsabilité(s) exercée(s)</b>	<b>Statut</b>	<b>Durée approximative</b>	<b>Nom de l'organisme</b>	<b>Secteur ou département de rattachement au sein de l'organisme</b>
<i>Dessinateur-projeteur Responsable traitement litiges</i>	<i>Technicien supérieur</i>	<i>5 ans</i>	<i>Lafargue</i>	<i>Bureau d'études</i>

Fonction(s) et responsabilité(s) exercée(s)	Statut	Durée approximative	Nom de l'organisme	Secteur ou département de rattachement au sein de l'organisme

Fonction(s) et responsabilité(s) exercée(s)	Statut	Durée approximative	Nom de l'organisme	Secteur ou département de rattachement au sein de l'organisme

► **Votre entreprise...**

Consigne :

*Si vous êtes retraité(e), veuillez vous référer au dernier organisme dans lequel vous avez travaillé pour répondre aux questions de la partie relative à « votre entreprise ».*

**13. Actuellement, sur quel site travaillez-vous ?** *(Veuillez indiquer la ville dans laquelle vous travaillez) :*

**14. Quel est le nombre approximatif de salariés appartenant à l'organisme dans lequel vous travaillez actuellement ? :**        salariés

**15. Quelle est la dimension de l'organisme dans lequel vous travaillez actuellement ?** *(Ici, il vous est possible de cocher plusieurs cases).*

- ☐ Locale (un seul site),
- ☐ Régionale (plusieurs sites dans la région),
- ☐ Nationale (plusieurs sites en France),
- ☐ Internationale (plusieurs sites dans le monde).

**16. Selon vous, quelles sont les principales valeurs que met en avant l'organisme dans lequel vous travaillez (exemple : rigueur, respect,...) ?**

**Veillez hiérarchiser ces valeurs par ordre d'importance :**

Valeur 1 :

Valeur 2 :

Valeur 3 :

Valeur 4 :

Valeur 5 :

Valeur 6 :

☐

Veillez cocher cette case si sans réponse (pas de valeur particulière)

**17. Ces valeurs sont-elles formellement affichées et diffusées auprès du personnel dans le cadre, par exemple, d'un projet stratégique, d'une démarche qualité,... ?**

☐

Oui

☐

Non

☐

Non concerné(e)



► **La structure et la dynamique du groupe auquel vous participez**

Consigne :

*Si, à ce jour, vous ne participez plus aux réunions qui sont organisées dans le but de travailler sur les Référentiels d'Activités Professionnelles (RAP) du CAP et du Baccalauréat Professionnel Aéronautiques<sup>1</sup>, veuillez vous référer à l'époque où vous faisiez encore partie du groupe pour répondre aux questions relatives à « la structure et la dynamique du groupe auquel vous participez ».*

**18. Quel(s) organisme(s) représentez-vous (ou représentiez-vous) dans le groupe qui travaille sur les Référentiels des Activités Professionnelles (RAP) du CAP et du Baccalauréat Professionnel ?**

---

<sup>1</sup> Il a été créé une version pour chacun des groupes décisionnels observés afin d'être en cohérence avec le contexte dans lequel ils travaillent : objectif de l'existence du groupe et niveau de diplôme sur lequel l'intérêt est porté dans chacun des groupes. Une différence entre les deux versions est visible à partir de cette partie pour certaines questions.

**19. Dans ce groupe, représentez-vous (ou représentiez-vous) un secteur ou une fonction particulière de votre/vos organisme(s) d'appartenance** (comme par exemple une fonction de production, de formation, d'ingénierie, ...) ?

☐ Oui, veuillez préciser :

☐ Non

☐ Non concerné(e)

**20. Pour quelles raisons avez-vous intégré ce groupe ?**

**21. Quel est ou quels sont les objectifs que vous poursuivez (ou poursuiviez) en participant à ce groupe ?**

**22. Aviez-vous déjà participé ou participez-vous actuellement à d'autres groupes de travail chargés de prendre des décisions ?**

☐ Oui

☐ Non

**23. Avant de travailler dans le groupe qui traite les RAP du CAP et du Baccalauréat Professionnel, connaissiez-vous les autres participants ?**

☐ Oui

☐ Non

**24. Aviez-vous déjà participé ou participez-vous actuellement à d'autres groupes de travail chargés de prendre des décisions ?**

☐ Oui

☐ Non

**25. Avant de travailler dans le groupe qui traite les RAP du CAP et du Baccalauréat Professionnel, connaissiez-vous les autres participants ?**

☐ Oui

☐ Non

**26. Avec d'autres membres du groupe, il vous arrive (ou il vous arrivait) de vous contacter en dehors des réunions afin d'échanger sur les thèmes des réunions, d'avancer le travail, de vous documenter, ... :**

☐ Jamais (*dans ce cas précis, vous pouvez passer directement à la question 27*)

☐ 1 à 2 fois par semaine

☐ 1 à 2 fois par mois

☐ 1 à 2 fois par semestre

☐ Autre, *veuillez préciser :*

**27. En général, quelles sont les principales raisons pour lesquelles ces contacts ont lieu ou ont eu lieu en dehors des réunions ?**

**28. Lorsque cela est le cas, de quel(s) participant(s) s'agit-il ou s'agissait-il le plus souvent ?**

*(Ici, il vous est possible de donner plusieurs réponses et donc de cocher plusieurs cases).*

☐ De personnes appartenant à la même entreprise ou organisation que vous

☐ De personnes ayant le même métier, la même fonction ou des compétences similaires aux vôtres

☐ De personnes avec qui vous êtes habitué à travailler sur ce genre de projet même si vous n'appartenez pas à la même entreprise ou organisation

☐ Autre, veuillez préciser :

► **Vos représentations des métiers aéronautiques...**

**29. Selon vous, quelles sont les principales compétences qu'un professionnel titulaire d'un CAP aéronautique doit posséder ?**

**Veillez hiérarchiser dans la mesure du possible ces compétences par ordre d'importance :**

Compétence 1 :

Compétence 2 :

Compétence 3 :

Compétence 4 :

Compétence 5 :

**30. Selon vous, quelles sont les principales compétences qu'un professionnel titulaire d'un Baccalauréat Professionnel aéronautique doit posséder ?**

**Veillez hiérarchiser dans la mesure du possible ces compétences par ordre d'importance :**

Compétence 1 :

Compétence 2 :

Compétence 3 :

Compétence 4 :

Compétence 5 :

**31. Selon vous, de manière générale, à l'heure actuelle, quelles sont les principales qualités professionnelles attendues dans l'aéronautique (quels que soient le niveau du diplôme et le métier) ?**

**Veillez hiérarchiser dans la mesure du possible ces qualités par ordre d'importance :**

Qualité 1 :

Qualité 2 :

Qualité 3 :

Qualité 4 :

Qualité 5 :

.....

**32. Seriez-vous d'accord pour que nous réalisions un entretien en début d'année 2013 afin d'approfondir ensemble certains thèmes relatifs à mon objet de recherche ?**

☐ Oui

☐ Non

***Je vous remercie très sincèrement pour votre participation !***





## ANNEXE II. DESCRIPTION COMPARATIVE ENTRE LES 2 SITUATIONS DE RECHERCHE

	Groupe A	Groupe B
<b>Caractérisation du groupe</b>	Groupe de travail	Comité d'experts
<b>Objectifs</b>	Construction d'un référentiel de formation (pour un CAP et un Baccalauréat Professionnel aéronautique) correspondant à trois domaines d'activité : l'Avionique, les Systèmes et la Structure	Veille à l'application du programme des enseignements de la Licence Professionnelle de Maintenance Aéronautique ainsi qu'à son évolution pour s'adapter aux spécificités du marché
<b>Existence des groupes</b>	Depuis janvier 2011 (encore en cours, fin prévue : fin de l'année 2013)	Depuis la création de la LPMA (en 2000) (encore en cours)
<b>Raison de l'existence des groupes</b>	Mandaté par les syndicats de la profession pour faire évoluer les référentiels de formations aéronautiques de niveau CAP et Baccalauréat Professionnel	Création de la LPMA
<b>Niveau de formation sur lequel les participants échangent</b>	CAP et Baccalauréat Professionnel (composés, pour chacun, de 3 options : Avionique, Systèmes, Structure)  <i>Spécificité : Certains participants révisent également le diplôme du Baccalauréat Professionnel de l'Aviation Générale en parallèle</i>	Licence Professionnelle de Maintenance Aéronautique
<b>Fréquence des réunions</b>	En moyenne, 2 réunions par mois  <i>Spécificité : Fréquence des réunions augmentée fin 2012 afin que le référentiel du Baccalauréat Professionnel soit validé par la CPC de janvier 2013 et afin que la formation soit mise en place à la rentrée 2013-2014</i>	En moyenne, 1 réunion par semestre universitaire
<b>Durée des réunions</b>	Journée entière (de 8h30 à 17h environ)	2 heures en moyenne (en fin de journée, de 17h30 à 19h30, suivi d'un « pot »)
<b>Lieu</b>	Ministère de l'Education Nationale,	Université Toulouse II,

	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Sous-direction des formations professionnelles	IUT de Blagnac, Département Génie Industriel et Maintenance
<b>Nombre total de personnes invitées à participer au groupe</b>	46 (nombre fixé par rapport au nombre de personnes à qui il est adressé les documents entre deux séances)	22 (nombre fixé par rapport au nombre de personnes figurant comme appartenant au Comité d'experts dans la plaquette publicitaire de mars 2009)
<b>Entreprises représentées officiellement dans le groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Airbus (13)</li> <li>- Air France (7)</li> <li>- Dassault (2)</li> <li>- Thalès (1)</li> <li>- Eurocopter (2)</li> <li>- Education Nationale (7)</li> <li>- Gouvernement éducation (2)</li> <li>- Snecma (1)</li> <li>- Ecole IMAA (1)</li> <li>- Ecole IAAG (1)</li> <li>- Lycée T. Corbière (2)</li> <li>- Lycée Professionnel A. Denis (1)</li> <li>- Aero- Dordogne Services (1)</li> <li>- Europeairpost (1)</li> <li>- Regional (1)</li> <li>- Fnam (1)</li> <li>- Gifas (1)</li> </ul> <p align="right"><i>Non identifiée : 1</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Airbus (7)</li> <li>- IUT Blagnac (5)</li> <li>- ADEFIM (1)</li> <li>- Aeroconseil (1)</li> <li>- AFDET (1)</li> <li>- Air Méditerranée (1)</li> <li>- AKKA Air Support (1)</li> <li>- IFR Skeyes France (1)</li> <li>- Oxiane (1)</li> <li>- SPIE Sud-ouest (1)</li> <li>- UIMM-MP (1)</li> </ul> <p align="right"><i>Non identifiée : 1</i></p>
<b>Nombre total de participants aux réunions observées</b>	27	20
<b>Entreprises représentées lors des réunions observées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Education Nationale (8 <i>dont : Rectorat de l'Académie de Lille (1), de l'Académie de Versailles (2 car départ à la retraite et remplacement), de l'Académie d'Aix-Marseille (2), de l'Académie de Toulouse (1), de l'Académie de Nantes (1), de la DGESCO (1)</i>)</li> <li>- Airbus (7)</li> <li>- Air France (4)</li> <li>- Dassault (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IUT de Blagnac (4)</li> <li>- Airbus (3)</li> <li>- ADEFIM (1)</li> <li>- Aeroconseil (1)</li> <li>- AFDET (1)</li> <li>- AKKA Air Support (1)</li> <li>- ENAC (1)</li> </ul>

*ANNEXE II - Description comparative entre les 2 situations de recherche*

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lycée T. Corbière (2)</li> <li>- Lycée A. Denis (1)</li> <li>- École IAAG (1)</li> <li>- IMAA (1)</li> <li>- Thalès (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IFR Skeyes France (1)</li> <li>- SPIE Sud-ouest (1)</li> <li>- Délégués de la promotion (4) <i>(car le groupe a été suivi sur 2 années universitaires)</i></li> </ul> <p align="right"><i>(Non identifiées : 2)</i></p>
<b>Ordre du jour</b>	Non	Oui
<b>Compte-rendu écrit</b>	Non	Oui (effectué et envoyé quelques mois après la réunion par le responsable de la LPMA)
<b>Compte-rendu oral</b>	Oui (par le responsable du groupe en début de réunion)	Non
<b>Support papier</b>	Oui (il s'agit du document sur lequel les participants travaillent lors des réunions et qui est envoyé aux participants entre 2 réunions pour qu'ils puissent le relire et proposer éventuellement des modifications lors de la réunion suivante)	Oui (les diapositives de Powerpoint sur lesquelles le responsable de la LPMA s'appuie pour présenter les différents points de l'ordre du jour sont imprimées et distribuées à chacun des participants au début de la réunion)
<b>Projection murale</b>	Oui	Oui
<b>Tour de parole</b>	Non	Non
<b>Identification de l'animateur</b>	1 animateur principalement (Inspecteur Général, Académie de Lille) ; une autre personne le remplace parfois (Inspecteur Général, Académie d'Aix-Marseille)	1 animateur (Responsable de la LPMA)
<b>Répartition des rôles et/ou des fonctions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 personnes (du MEN) co-pilotent la rédaction des référentiels, 2 autres personnes (du MEN) semblent avoir des tâches particulières à effectuer (l'une s'occupe du lexique, l'autre du règlement d'examen), ces membres représentent les inspecteurs (présents tout au long de la rédaction du référentiel et au cours de toutes les réunions) ;</li> <li>- des membres représentant les enseignants (présents également tout au long de la rédaction du référentiel et au cours de toutes les réunions) ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Président d'Honneur ;</li> <li>- 1 Président ;</li> <li>- 1 Vice-président ;</li> <li>- des membres représentant les professeurs (dont le responsable de la Licence et celui du Département) ;</li> <li>- des membres représentant les entreprises ;</li> <li>- 2 membres représentant les étudiants.</li> </ul> <p><i>Particularité : Les personnes qui représentent une entreprise dans</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- des membres représentants les entreprises (qui doivent être présents principalement pour la rédaction des activités professionnelles afin de faire part de leur point de vue sur celles-ci mais dont la présence est moins nécessaire ensuite, comme lors de la rédaction des savoirs par exemple), ces membres ne sont pas conviés aux réunions restreintes qui ont lieu seulement entre inspecteurs et enseignants.</li> </ul>	<p><i>le COMEX (y compris les personnes retraitées) ont toutes, a priori, aussi une fonction de professeur au sein de la LPMA.</i></p>
<p><b>Organisation type d'une réunion</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du responsable du groupe des éléments rédigés lors de la réunion précédente.</li> <li>- Annonce éventuelle du responsable ou d'un autre participant de ce qui pose problème et de ce sur quoi il faut travailler.</li> <li>- Prise de parole des participants lorsqu'ils en ressentent le besoin.</li> <li>- Eventuelles modifications d'écriture.</li> <li>- Echanges des participants pour élaborer les référentiels de formation et écriture des contenus sur lesquels ils se mettent d'accord (éventuels allers-retours entre plusieurs documents pour faire des comparaisons).</li> <li>- Demande éventuelle du responsable du groupe aux autres participants de se positionner sur une partie du référentiel afin de la rédiger pour la réunion suivante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribution du document support</li> <li>- Présentation de l'ordre du jour par le responsable de la LPMA.</li> <li>- Développement des différents points à présenter ou à développer à l'ordre du jour de la part du responsable de la LPMA.</li> <li>- Eventuels échanges des participants au fur et à mesure des points.</li> <li>- Clôture de la réunion par un « pot ».</li> </ul>

### ANNEXE III. CARACTERISTIQUES SOCIO-BIOGRAPHIQUES DES REpondANTS

Tableau 1: Age des répondants

	Groupe A	Groupe B
<b>Age minimum</b>	34	45
<b>Age maximum</b>	62	75
<b>Moyenne d'âge</b> <i>(arrondi à l'unité la plus proche)</i>	50	57
<b>Ecart-type</b> <i>(arrondi au dixième le plus proche)</i>	6,79	10,17

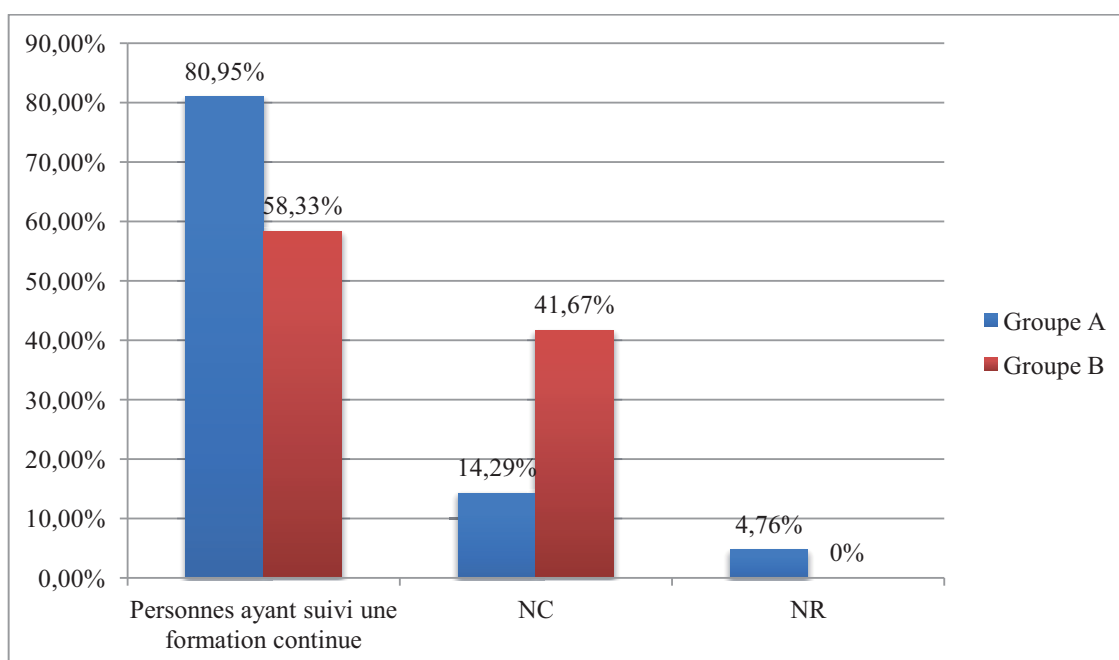


Figure 1: Interlocuteurs ayant suivi une formation continue

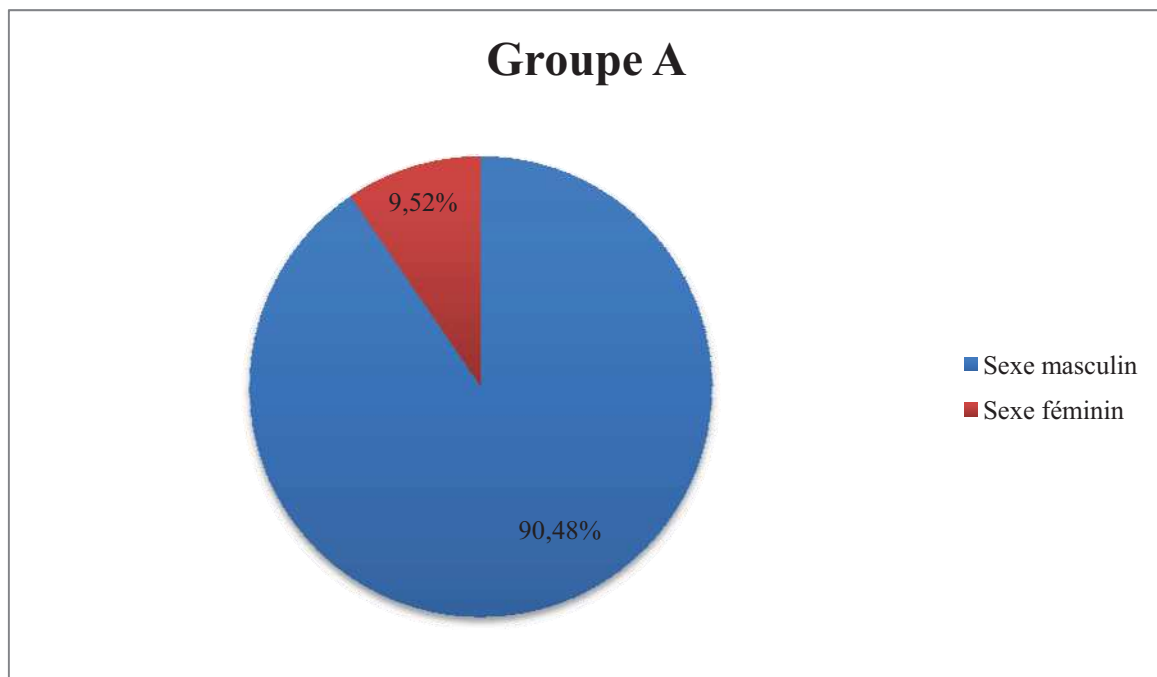


Figure 2: Sexe des répondants du groupe A

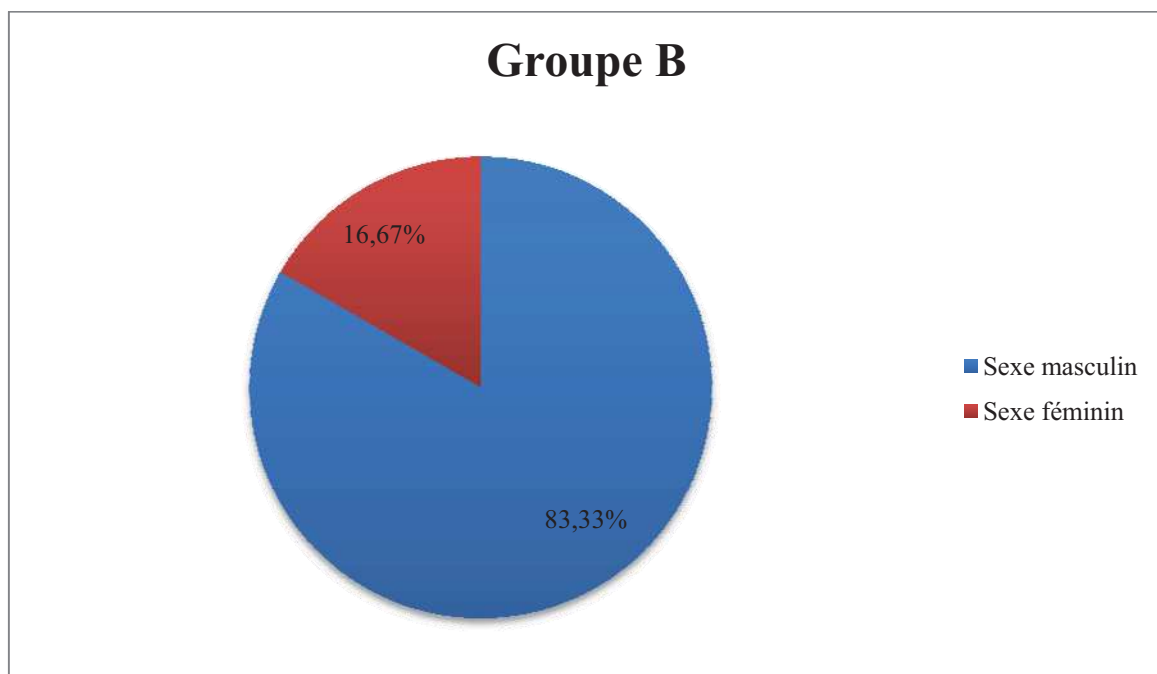


Figure 3: Sexe des répondants du groupe B

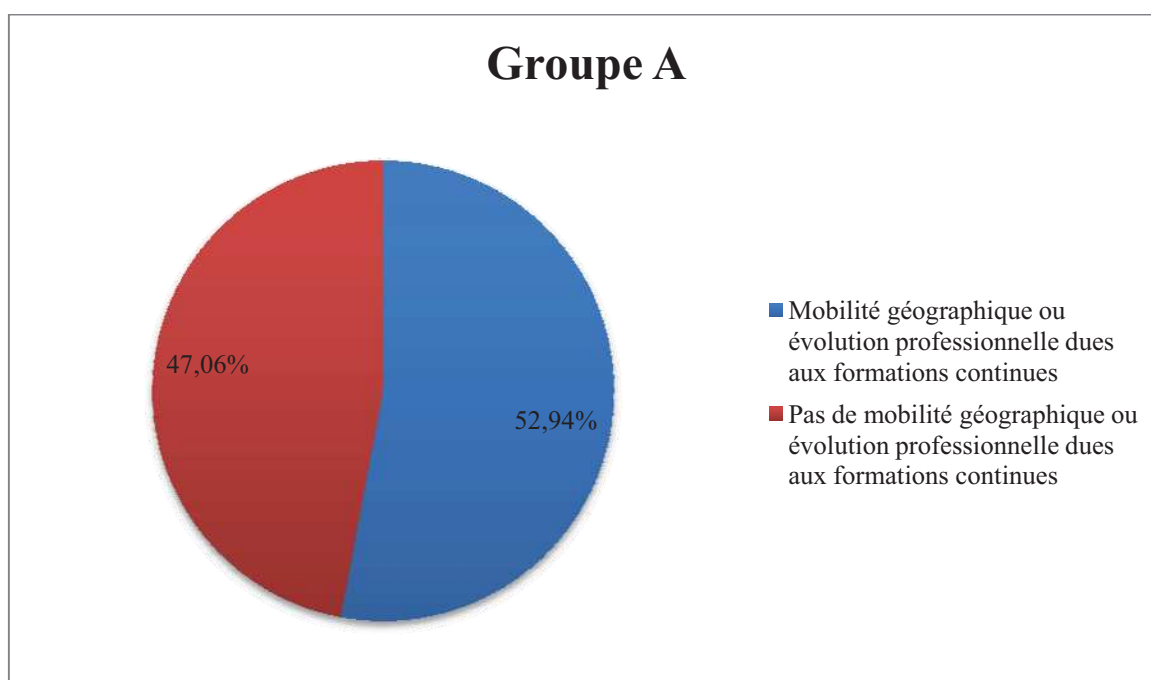


Figure 4 : Effets des formations continues pour le groupe A

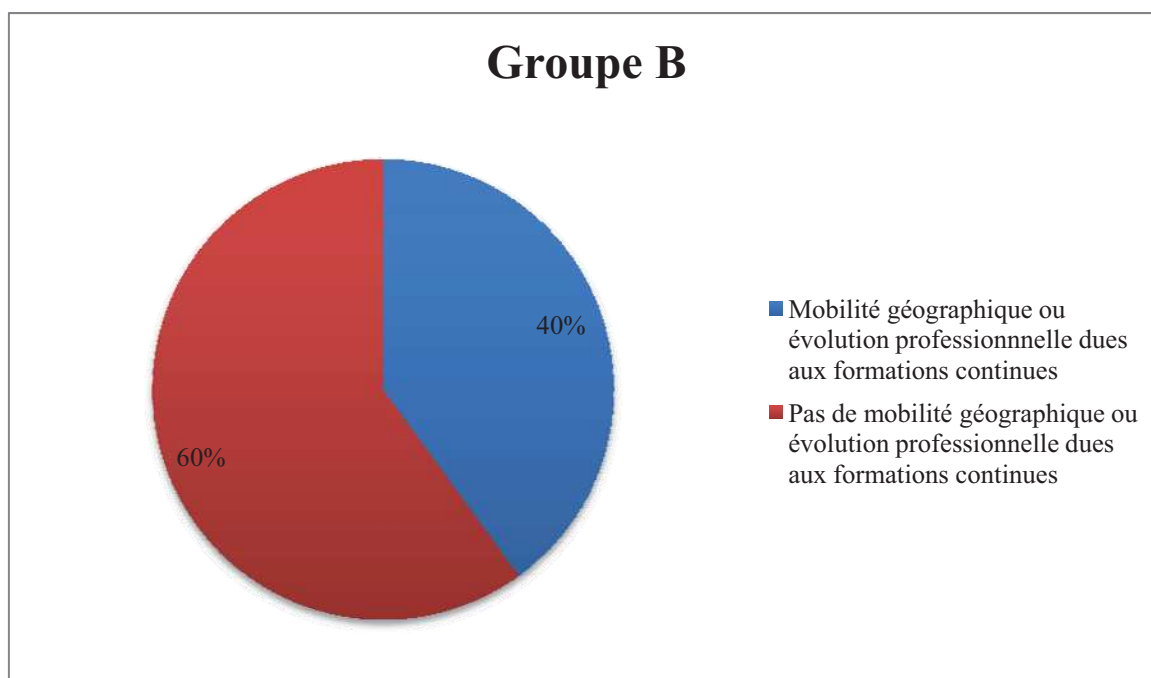


Figure 5 : Effets des formations continues pour le groupe B





## ANNEXE IV. TABLEAUX STATISTIQUES RELATIFS AUX INDICATEURS DES CONTENUS ET DES EFFETS DES DECISIONS, ET DE LA DYNAMIQUE GROUPEALE

### DECISIONS

Tableau 2 : Objet de la décision

Objet de la décision	Groupe A	Groupe B
<i>Dimension rédactionnelle et sémantique relative à une activité particulière en aéronautique</i>	12	0
<i>Dimension méthodologique concrète en rapport avec la gestion du quotidien</i>	3	2
<i>Dimension axiologique relative au sens du travail</i>	5	0
<i>Dimension relative à une stratégie et/ou à une politique relative au fonctionnement du groupe ou de la formation</i>	0	18
<i>N</i>	20	20

Khi-deux de conformité	6,700a	12,800a
ddl	2	1
Sig. asymptotique	,035	,000

**Tableau 3: Degré de consentement exprimé par rapport à la décision prise**

Degré de consentement exprimé par rapport à la décision prise	Groupe A	Groupe B
<i>Consentement fortement exprimé par les participants quant à la décision prise</i>	2	1
<i>Consentement faiblement exprimé par les participants quant à la décision prise</i>	6	14
<i>Absence de consentement exprimé par les participants</i>	7	0
<i>Expression d'un non-consentement</i>	1	0
<i>N</i>	16	15

<b>Khi-deux de conformité</b>	6,500a	12,400a
<b>ddl</b>	3	2
<b>Sig. asymptotique</b>	0,090	0,002

Tableau 4: Degré d'innovation par rapport à la décision prise

Degré d'innovation par rapport à la décision qui a été prise	Groupe A	Groupe B
<i>Reproduction totale de l'existant</i>	6	2
<i>Reproduction partielle de l'existant</i>	12	14
<i>Innovation totale</i>	2	4
<i>N</i>	20	20

Khi-deux de conformité	7,600a	12,400a
ddl	2	2
Sig. asymptotique	0,022	0,002

Tableau 5: Degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise

Degré de consensus exprimé par rapport à la décision prise	Groupe A	Groupe B
<i>Consensus apparent</i>	8	14
<i>Faible consensus exprimé par rapport à la décision prise</i>	6	0
<i>Fort consensus exprimé par rapport à la décision prise</i>	2	1
<i>N</i>	16	15

Khi-deux de conformité	3,500a	11,267a
ddl	2	1
Sig. asymptotique	0,174	0,001

Tableau 6: Degré de satisfaction exprimée par rapport à l'activité décisionnelle

Degré de satisfaction exprimée par rapport à l'activité décisionnelle	Groupe A	Groupe B
<i>Satisfaction fortement exprimée par les membres par rapport à l'activité de décision</i>	1	1
<i>Satisfaction faiblement exprimée par les membres par rapport à l'activité de décision</i>	1	1
<i>Insatisfaction exprimée par rapport à l'activité de décision</i>	1	0
<i>Absence d'expression manifeste de satisfaction par les membres</i>	13	13
<i>N</i>	16	15

<b>Khi-deux de conformité</b>	6,250a	8,067a
<b>ddl</b>	1	1
<b>Sig. asymptotique</b>	0,012	0,005

Tableau 7: Degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur

Degré perçu de l'utilité de la décision dans le futur	Groupe A	Groupe B
<i>Sentiment d'utilité de la décision dans le futur (manifestation orale) de la part d'un participant au moins</i>	16	14
<i>Sentiment d'inutilité de la décision dans le futur (manifestation orale) de la part d'un participant au moins</i>	0	1
<i>Absence de manifestation vis-à-vis de l'utilité de la décision dans le futur</i>	4	5
<i>N</i>	20	20

Khi-deux de conformité	7,200a	13,300a
ddl	1	2
Sig. asymptotique	0,007	0,001

**Tableau 8: Perspective d'applicabilité dans le futur de la décision prise**

Perspective d'applicabilité dans le futur de la décision prise	Groupe A	Groupe B
<i>Sentiment d'applicabilité de la décision dans le futur (manifestation orale ou gestuelle d'au moins un membre)</i>	16	19
<i>Sentiment de doute quant à l'applicabilité de la décision dans le futur (manifestation orale et gestuelle)</i>	4	1
<i>Absence de manifestation vis-à-vis de l'applicabilité de la décision dans le futur</i>	0	0
<i>N</i>	20	20

<b>Khi-deux de conformité</b>	7,200a	16,200a
<b>ddl</b>	1	1
<b>Sig. asymptotique</b>	0,007	,000

**Tableau 9: Durabilité perçue des effets de la décision**

<b>Durabilité prévue des effets de la décision</b>	<b>Groupe A</b>	<b>Groupe B</b>
<i>Sentiment de durabilité provisoire de la décision</i>	6	8
<i>Sentiment de durabilité à long terme de la décision</i>	2	2
<i>Sentiment de durabilité de la décision non exprimé</i>	8	5
<i>N</i>	16	15

<b>Khi-deux de conformité</b>	3,500a	3,600a
<b>Ddl</b>	2	2
<b>Sig. asymptotique</b>	0,174	0,165

**Tableau 10: Surreprésentation des fonctions professionnelles exercées dans l'organisation**

Surreprésentation	Groupe A	Groupe B
<i>Inspecteur Général</i>	10	
<i>Enseignant</i>		11
<i>Employé d'entreprise ou d'une association au service d'une branche professionnelle</i>	5	6
<i>Directeur d'école</i>		
<i>Autre : étudiant, non identifié</i>		
<i>Surreprésentation égale des enseignants et des employés</i>		3
<i>Surreprésentation égale des inspecteurs et des enseignants</i>	5	



## DYNAMIQUE GROUPALE

Tableau 11: Existence apparente de relations de confrontation

Existence apparente de relations de confrontation interindividuelles	Groupe A	Groupe B
<i>Manifestations verbales et non-verbales de confrontation entre les participants</i>	10	7
<i>Absence de manifestations verbales et non-verbales de confrontation entre les participants</i>	10	13
<i>N</i>	20	20

Tableau 12: Objet de la confrontation interindividuelle

Objet de la confrontation interindividuelle	Groupe A	Groupe B
<i>Dissensus relatifs à des dimensions méthodologiques ou stratégiques adoptées entre les participants</i>	1	4
<i>Dissensus relatifs à des dimensions sémantiques</i>	3	0
<i>Dissensus relatifs à la signification du travail entre les participants</i>	4	2
<i>Dissensus portant sur l'ensemble des dimensions citées précédemment</i>	1	1
<i>N</i>	9	7

Khi-deux de conformité	0,667a	2,000a
ddl	2	2
Sig. asymptotique	0,717	0,368

**Tableau 13: Intensité de la confrontation interindividuelle**

Intensité de la confrontation interindividuelle	Groupe A	Groupe B
<i>Faible intensité de confrontation entre les participants</i>	4	7
<i>Forte intensité de confrontation entre les participants</i>	5	0
<i>N</i>	9	7

**Tableau 14: Relations d'alliance interindividuelles**

Existence apparente de relations d'alliance interindividuelle	Groupe A	Groupe B
<i>Manifestation verbales et non-verbales d'alliance entre les participants</i>	16	18
<i>Absence de manifestations verbales et non-verbales d'alliance entre les participants</i>	4	2
<i>N</i>	20	20

**Tableau 15: Objet de l'alliance interindividuelle**

Objet de l'alliance interindividuelle	Groupe A	Groupe B
<i>Soutiens mutuels relatifs à des dimensions méthodologiques ou stratégiques adoptées</i>	4	18
<i>Soutiens mutuels relatifs à des dimensions axiologiques, et/ou relatifs à la signification du travail</i>	7	0
<i>Soutiens mutuels relatifs à la sémantique</i>	5	0
<i>Soutiens mutuels portant sur l'ensemble des dimensions citées précédemment</i>	0	0
<i>N</i>	16	18

<b>Khi-deux de conformité</b>	0,875a	6,400a
<b>ddl</b>	2	1
<b>Sig. asymptotique</b>	0,646	0,011

**Tableau 16: Intensité de l'alliance interindividuelle**

Intensité de l'alliance interindividuelle	Groupe A	Groupe B
<i>Faible intensité d'alliance entre les participants</i>	3	12
<i>Forte intensité d'alliance entre les participants</i>	13	6
<i>N</i>	16	18

## ANNEXE V. RELATION ENTRE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ACTEURS ET LES CONTENUS ET LES EFFETS DES DÉCISIONS

Tableau 17: Relation entre la surreprésentation du type d'organisation d'appartenance et l'objet de décision (groupe A)

Type de l'organisation surreprésentée	Objet de la décision			N
	<i>Dimension Sémantique</i>	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Axiologique</i>	
<i>Surreprésentation numérique des services ministériels</i>	11 (64,7%)	3 (17,6%)	3 (17,6%)	17 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique des entreprises</i>	1 (33,3%)	0 (0,0%)	2 (66,7%)	3 (100,0%)
<b>N</b>	12 (60,0%)	3 (15,0%)	5 (25,0%)	20 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	3,399a
<b>ddl</b>	2
<b>Sig. asymptotique</b>	0,183
<b>V de Cramer</b>	0,412

**Tableau 18: Relation entre la surreprésentation du type d'organisation d'appartenance et l'objet de décision (groupe B)**

Type de l'organisation surreprésentée	Objet de la décision		N
	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Stratégique</i>	
<i>Surreprésentation numérique des services ministériels</i>	0 (0,0%)	14 (100,0%)	14 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique des entreprises</i>	2 (33,3%)	4 (66,7%)	6 (100,0%)
<b>N</b>	2 (10,0%)	18 (90,0%)	20 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	5,185a
<b>Ddl</b>	1
<b>Sig. asymptotique</b>	0,023
<b>V de Cramer</b>	0,509

Tableau 19: Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision (tout groupe confondu)

Type de la fonction surreprésentée	Objet de la décision				N
	<i>Dimension Sémantique</i>	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Axiologique</i>	<i>Dimension Stratégique</i>	
<i>Surreprésentation numérique des inspecteurs généraux</i>	7 (70,0%)	2 (20,0%)	1 (10,0%)	0 (0,0%)	17 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique des enseignants</i>	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	11 (100,0%)	11 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique des employés</i>	3 (27,3%)	2 (18,2%)	2 (18,2%)	4 (36,4%)	11 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique égale entre les enseignants et les employés</i>	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (100,0%)	3 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique égale entre les Inspecteurs généraux et les enseignants</i>	2 (40,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	0 (0,0%)	5 (100,0%)
N	12 (30,0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	18 (45,0%)	40 (100,0%)

Khi-deux de Pearson	33,889a
Ddl	12
Sig. asymptotique	0,001
V de Cramer	0,531

**Tableau 20: Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision (groupe A)**

Type de la fonction surreprésentée	Objet de la décision			N
	<i>Dimension Sémantique</i>	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Axiologique</i>	
<i>Surreprésentation numérique des inspecteurs généraux</i>	7 (70,0%)	2 (20,0%)	1 (10,0%)	10 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique des employés</i>	3 (60,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	5 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique égale entre les inspecteurs et les enseignants</i>	2 (40,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	5 (100,0%)
<b>N</b>	12 (60,0%)	3 (15,0%)	5 (25,0%)	20 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	3,300a
<b>Ddl</b>	4
<b>Sig. asymptotique</b>	0,509
<b>V de Cramer</b>	0,287



Tableau 21: Relation entre la surreprésentation des fonctions professionnelles et l'objet de décision (groupe B)

Type de la fonction surreprésentée	Objet de la décision		N
	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Stratégique</i>	
<i>Surreprésentation numérique des enseignants</i>	0 (0,0%)	11 (100,0%)	11 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique des employés</i>	2 (33,3%)	4 (66,7%)	6 (100,0%)
<i>Surreprésentation numérique égale entre les enseignants et les employés</i>	0 (0,0%)	3 (100,0%)	3 (100,0%)
<b>N</b>	2 (10,0%)	18 (90,0%)	20 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	5,185a
<b>Ddl</b>	2
<b>Sig. asymptotique</b>	0,075
<b>V de Cramer</b>	0,509



## ANNEXE VI. RELATION ENTRE L'HETEROGENEITE DES ACTEURS ET LA DYNAMIQUE GROUPALE

Tableau 22: Relation entre les compétences attendues par les répondants et la manifestation de confrontations (groupe A)

Homogénéité /Hétérogénéité des points de vue des décideurs concernant la compétence « savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers de l'aéronautique »	Confrontation		N
	<i>Pas de Confrontation</i>	<i>Confrontations</i>	
<i>Homogénéité des points de vue des décideurs</i>	5 (83,3%)	1 (16,7%)	6 (100,0%)
<i>Hétérogénéité des points de vue des décideurs</i>	5 (35,7%)	9 (64,3%)	14 (100,0%)
N	10 (50,0%)	10 (50,0%)	20 (100,0%)

Khi-deux de Pearson	3,810a
Ddl	1
Sig. asymptotique	0,051
V de Cramer	0,436

Tableau 23: Relation entre les compétences attendues par les répondants et la manifestation d'alliances (groupe A)

Homogénéité /Hétérogénéité des points de vue des décideurs concernant la compétence « savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers de l'aéronautique »	Alliances		N
	<i>Pas d'alliance</i>	<i>Alliances</i>	
<i>Homogénéité des points de vue des décideurs</i>	3 (50,0%)	3 (50,0%)	6 (100,0%)
<i>Hétérogénéité des points de vue des décideurs</i>	1 (7,1%)	13 (92,9%)	14 (100,0%)
N	4 (20,0%)	10 (80,0%)	20 (100,0%)

Khi-deux de Pearson	4,821a
Ddl	1
Sig. asymptotique	0,028
V de Cramer	0,491

## ANNEXE VII. RELATION ENTRE LA DYNAMIQUE GROUPELE, ET LES CONTENUS ET LES EFFETS DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE

Tableau 24: Relation entre la manifestation de confrontations et l'objet de la décision (tout groupe confondu)

Type de confrontation	Objet de la décision				N
	<i>Dimension Sémantique</i>	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Axiologique</i>	<i>Dimension Stratégique</i>	
<i>Pas de confrontation</i>	7 (30,4%)	4 (17,4%)	0 (0,0%)	12 (52,2%)	23 (100,0%)
<i>Confrontations</i>	5 (29,4%)	1 (5,9%)	5 (29,4%)	6 (35,3%)	17 (100,0%)
<b>N</b>	12 (30,0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	18 (45,0%)	40 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	8,423a
<b>Ddl</b>	3
<b>Sig. asymptotique</b>	0,038
<b>V de Cramer</b>	0,459

Tableau 25: Relation entre la manifestation de confrontations et l'objet de la décision (groupe A)

Type de confrontation	Objet de la décision			N
	<i>Dimension Sémantique</i>	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Axiologique</i>	
<i>Pas de confrontation</i>	7 (70,0%)	3 (30,0%)	0 (0,0%)	10 (100,0%)
<i>Confrontations</i>	5 (50,0%)	0 (0,0%)	5 (50,0%)	10 (100,0%)
<b>N</b>	12 (60,0%)	3 (15,0%)	5 (25,0%)	20 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	8,333a
<b>Ddl</b>	2
<b>Sig. asymptotique</b>	0,016
<b>V de Cramer</b>	0,645

Tableau 26: Relation entre la manifestation d'alliances et l'objet de la décision (tout groupe confondu)

Type d'Alliance	Objet de la décision				N
	<i>Dimension Sémantique</i>	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Axiologique</i>	<i>Dimension Stratégique</i>	
<i>Pas d'alliance</i>	3 (50,0%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	6 (100,0%)
<i>Alliances</i>	9 (26,5%)	4 (11,8%)	4 (11,8%)	17 (50,0%)	34 (100,0%)
<b>N</b>	12 (30,0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	18 (45,0%)	40 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	2,397a
<b>Ddl</b>	3
<b>Sig. asymptotique</b>	0,494
<b>V de Cramer</b>	0,245

Tableau 27: Relation entre la manifestation d'alliances et l'objet de la décision (groupe B)

Type d'alliance	Objet de la décision		N
	<i>Dimension Méthodologique</i>	<i>Dimension Stratégique</i>	
<i>Pas d'alliance</i>	1 (50,0%)	1 (50,0%)	2 (100,0%)
<i>Alliances</i>	1 (5,6%)	17 (94,4%)	18 (100,0%)
<b>N</b>	2 (10,0%)	18 (90,0%)	20 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	3,951a
<b>Ddl</b>	1
<b>Sig. asymptotique</b>	0,047
<b>V de Cramer</b>	0,444



Tableau 28: Relation entre la manifestation d'alliances et le degré de consensus (tout groupe confondu)

Type d'Alliance	Consensus				N
	<i>Absence de Décision</i>	<i>Absence de Consensus</i>	<i>Consensus Apparent</i>	<i>Faible / Fort Consensus</i>	
<i>Pas d'alliance</i>	5 (83,3%)	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	6 (100,0%)
<i>Alliances</i>	4 (11,8%)	3 (8,8%)	18 (52,9%)	9 (26,5%)	34 (100,0%)
N	9 (22,5%)	4 (10,0%)	18 (45,0%)	9 (22,5%)	40 (100,0%)

Khi-deux de Pearson	16,688a
Ddl	3
Sig. asymptotique	0,001
V de Cramer	0,646

Tableau 29: Relation entre la manifestation d'alliances et le degré de consentement exprimé (tout groupe confondu)

Type d'Alliance	Consentement					N
	<i>Absence de Consentement</i>	<i>Non Consentement</i>	<i>Consentement Faible</i>	<i>Consentement Fort</i>	<i>Absence de décision</i>	
<i>Pas d'alliance</i>	0 (0,0%)	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (83,3%)	6 (100,0%)
<i>Alliances</i>	8 (23,5%)	5 (14,7%)	9 (26,5%)	8 (23,5%)	4 (11,8%)	34 (100,0%)
<b>N</b>	8 (20,0%)	6 (15,0%)	9 (22,5%)	8 (20,0%)	9 (22,5%)	40 (100,0%)

<b>Khi-deux de Pearson</b>	16,035a
<b>Ddl</b>	4
<b>Sig. asymptotique</b>	0,003
<b>V de Cramer</b>	0,633

## ANNEXE VIII. TABLEAUX DE PONDERATION RELATIFS AUX VALEURS

Tableau 30: Tableau de pondération relatif aux valeurs citées par les répondants du groupe A

		Autonomie	Stimulation	Hédonisme	Réussite	Pouvoir	Sécurité	Conformité	Tradition	Bienveillance	Universalisme	Spiritualité
Répondants du groupe A	6	0	0	0	0	0	0	7	0	0	14	0
	7	0	0	0	0	0	0	15	3	0	0	0
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0	0
	11	0	0	0	0	0	0	0	5	0	6	0
	16	0	0	0	3	0	0	9	2	0	7	0
	5	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0
	3	0	0	0	5	0	0	10	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	10	0	8	3	0
	12	0	3	0	4	0	0	6	0	5	0	0
	13	0	0	0	4	0	0	11	0	5	0	0
	15	0	0	0	11	0	0	0	0	4	0	0
	18	0	0	0	0	0	6	5	0	0	0	0
	19	6	0	0	0	0	0	5	0	4	0	0
	8	6	5	0	3	0	1	6	0	0	0	0
	14	0	6	0	0	0	0	0	0	9	0	0
	20	0	0	0	6	0	6	4	0	5	0	0
	21	0	0	0	4	0	6	5	0	0	0	0
	10	0	0	0	9	0	6	0	0	0	0	0
	17	0	0	0	6	0	0	4	0	0	5	0
TOTAL		12	14	0	55	0	25	103	10	55	35	0
Moyenne		0,63158	0,7368	0	2,89	0	1,4	5,4211	0,526	2,8947	1,842	0
Ecart-type		1,89181	1,8209	0	3,38	0	2,5	4,2988	1,349	4,2018	3,731	0

Tableau 31: Tableau de pondération relatif aux valeurs citées par les répondants du groupe B

		Autonomie	Stimulation	Hédonisme	Réussite	Pouvoir	Sécurité	Conformité	Tradition	Bienveillance	Universalisme	Spiritualité
Répondants au groupe B	F	0	1	0	4	0	0	11	0	3	2	0
	L	0	0	0	11	0	0	8	0	2	0	0
	A	2	0	0	9	0	6	3	0	0	0	0
	K	0	0	0	6	0	0	12	0	0	0	0
	D	0	0	0	0	0	5	4	0	6	0	0
	E	5	0	0	0	0	6	7	0	2	0	0
	G	0	0	0	0	0	11	7	0	0	0	0
	J	3	1	0	0	0	0	12	0	5	0	0
	H	5	0	0	3	0	9	0	0	4	0	0
TOTAL		15	2	0	33	0	37	64	0	22	2	0
Moyenne		1,667	0,22	0	3,67	0	4,11	7,11	0	2,444	0,222	0
Ecart-type		2,179	0,44	0	4,21	0	4,28	4,2	0	2,242	0,667	0

## ANNEXE IX. TABLEAUX DE PONDERATION RELATIFS AUX COMPETENCES ATTENDUES

Tableau 32: Tableau de pondération relatif aux compétences valorisées par les répondants du groupe A

		Savoir-être transversal à tous les corps de métier	Savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers spécifiques	Savoir-faire transversal à tous les corps de métier	Savoir-faire technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers	Connaissance générale transversales à tous les corps de métier	Connaissance technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers
Répondants du groupe A	1	1	10	0	4	0	0
	6	0	0	0	15	0	0
	7	0	0	2	12	0	0
	9	0	0	0	15	0	0
	11	0	0	0	15	0	0
	16	0	0	0	15	0	0
	4	5	2	0	8	0	0
	5	1	0	0	14	0	0
	3	4	0	0	8	0	0
	2	0	2	0	13	0	0
	12	12	0	0	0	0	0
	13	5	9	0	0	0	1
	15	0	8	0	4	0	0
	18	0	5	0	0	0	0
	19	2	3	0	9	0	1
	8	2	0	0	13	0	0
	14	0	0	0	5	0	0
	20	0	5	5	5	0	0
	21	0	0	0	9	0	0
	10	0	0	0	15	0	0
	TOTAL	32	44	7	179	0	2
	Moyenne	1,6	2,2	0,35	8,95	0	0,1
	Ecart-type	2,980639281	3,365459224	1,182103388	5,491380806	0	0,307793506

Tableau 33: Tableau de pondération relatif aux compétences valorisées par les répondants du groupe B

		Savoir-être transversal à tous les corps de métier	Savoir-être technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers spécifiques	Savoir-faire transversal à tous les corps de métier	Savoir-faire technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers	Connaissance générale transversale à tous les corps de métier	Connaissance technique et spécifique à un secteur professionnel ou à des métiers particuliers
Répondants du groupe B	B	0	4	5	3	0	0
	C	0	0	0	14	0	0
	F	4	7	0	1	0	3
	I	0	9	0	0	0	0
	L	0	0	0	11	4	0
	A	0	0	2	3	0	10
	K	2	0	1	3	0	9
	D	0	0	0	5	0	7
	E	0	0	0	0	0	15
	G	0	5	4	3	0	0
	J	0	0	0	11	0	4
	H	5	7	2	1	0	0
	TOTAL	11	32	14	55	4	48
Moyenne		0,916666667	2,666666667	1,166666667	4,583333333	0,333333333	4
Ecart-type		1,781640375	3,498917582	1,749458791	4,756972554	1,154700538	5,116817193